SÉRIE TRANSFLUÊNCIA

LEIA-ME NEGRAS:

INSURGÊNCIAS AFROAFETIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FÁTIMA SANTANA SANTOS

editus
Editora da UESC

LEIA-ME NEGRAS:

INSURGÊNCIAS AFROAFETIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FÁTIMA SANTANA SANTOS

LEIA-ME NEGRAS:

INSURGÊNCIAS AFROAFETIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FÁTIMA SANTANA SANTOS

Ilhéus - Bahia
2022

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA
Lia Cunha
Tiago Ribeiro

FINALIZAÇÃO
Sabrina Nascimento

REVISÃO
José Pedro Carvalho Neto
Tess Chamusca Pirajá
Tikinet Edição LTDA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237 Santos, Fátima Santana
Leia-me negras: insurgências afroafetivas na prática pedagógica / Fátima Santana Santos. – Ilhéus, BA: Editus, 2022.
173 p. – (Transfluência)

Referências: p. 155-162.
ISBN: 978-65-86213-97-3

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professoras negras – Bahia. 3. Educação – Aspectos sociais. 4. Negros – Educação. 4. Antirracismo. I. Título.

CDD 370.11

Elaborado por Quele Pinheiro Valença – CRB- 5/1533

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5170
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

ASOCIACIÓN DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DE AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE

agradecimentos

Agradeço mainha, Maria da Conceição Santana (*in memoriam*) pela partilha de uma vida e pela sorte ancestral de experenciar vir ao mundo em um ventre negro. Agradeço as vozes que me acompanham e que me ensinaram a ser insurgente. Agradeço, por fim, a comunidade escolar do CMEI Dr. Djalma Ramos, por vivenciarmos coletivamente experiências com a felicidade.

Seremos sempre luta e resistência!

sumário

apresentação

A luta por outras educações em território negro implica análises panorâmicas e contundentes. No terceiro mundo, o século XVI se iniciou trazendo demandas que geram indignação profunda e, consequentemente, reações. Contextos como o da América Latina e do Caribe são palcos de movimentos antidiscriminatórios que denunciam o soterramento das culturas dos grupos massacrados ao longo dos últimos cinco séculos.

A região tem pautado, a partir de experiências de insurgência - realizadas com base em sua pluridiversidade -, o reconhecimento de diferentes nacionalidades dentro de um mesmo território. Só nas Américas, somos 200 milhões de pessoas autoidentificadas como negras, e a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) nos convocou para impulsionar agendas que contemplem uma crítica radical às desvantagens que acumulamos. Pode-se avaliar que esse esforço nos ajuda a localizar, no bojo do movimento pelo reconhecimento e pertencimento humano, a importância da luta das pessoas negras, que reivindicam outras narrativas sobre as formas de reexistir e de garantir os vínculos com o continente africano.

Com a Declaração da Década Internacional dos Afrodescendentes, uma dinâmica afrodiaspórica ganhou contornos emancipatórios, além de ter apresentado capilaridade para mobilizar grupos diversos e incidir com um mosaico de propostas e projetos descolonizadores. Nesse itinerário, o tema dos feminismos negros saiu das margens e se deslocou para o centro. Cerca de 32 milhões de mulheres negras estão envolvidas direta ou indiretamente com a violência diária promovida pelo Estado, em um contexto definido pela invisibilidade de sua pertença multifacética. Racismo institucional, violência de gênero e genocídio da juventude negra ganham relevância nas pautas que mobilizam as associações de mulheres e lideranças negras.

A priorização da formação superior, a educação política no ativismo antirracista e, sobretudo, a compreensão das próprias urgências de uma população historicamente subalternizada chamam a nossa atenção. O percurso alcançado numa agenda de reexistência comunitária e feminina dialoga com o objetivo da Organização das Nações Unidas (ONU) de "reconhece[r] que os povos afrodescendentes representam um grupo distinto cujos direitos humanos precisam ser promovidos e protegidos" (SILVA, 2017, s.p.). Nessa identificação, as propostas especificam as demandas para meninas, adolescentes e mulheres racializadas.

Efetivamente, o Brasil é um país em destaque nesse itinerário descolonizador, capaz de gerar novas aglutinações. Com essa cultura mobilizadora, o que se vê é uma efervescência traduzida na proposição de núcleos e redes colaborativas. Nesses ambientes, visa-se promover amplas tecnologias de referência para outras

movimentações oxigenantes. Com esses estímulos, vimos nascer diversos núcleos de estudos sobre relações étnico-raciais em instituições de pesquisa, ensino e extensão. Não obstante, já podemos mencionar a organização de outros formatos de pesquisa envolvendo os espaços escolares, incluindo as instituições que se dedicam ao trabalho com crianças pequenas.

Desde o centenário da abolição, vimos uma renascença temática pautada na agenda de revisão da historiografia das populações afrodescendentes. Pesquisadoras advindas das comunidades de base iniciaram suas histórias como pensadoras e promotoras de outras ambiências de aprendizagem. Pensar em movimento e em redes anticoloniais tem sido uma das tarefas assumidas por Fátima Santana Santos ao longo de sua trajetória de pesquisa e de trabalho docente.

A intelectual-ativista atua ampliando sua internacionalização com ênfase nas vinculações com a diáspora afrolatina, como foi o caso da sua participação na *III Escuela Internacional de Posgrado Más allá del Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes* (Conselho Latino-americano de Ciências Sociais), em Cuba. Santana Santos garantiu presença na Conferência do Clacso, na Cidade do México, em 2022, para divulgar as suas pesquisas em andamento. Junto a isso, a pedagoga e historiadora, graduada pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb), apresenta-se como uma importante mobilizadora no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) reinventando, em rede, o percurso docente. O investimento realizado no Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) desdobrou

outras apreensões teórico-epistemológicas relacionadas com as "outras educações".

Em 2015, Fátima Santana Santos ganhou o prêmio Arte na Escola Cidadã na categoria Educação Infantil. A autora segue atuando como coordenadora pedagógica do CMEI Dr. Djalma Ramos em Cidade de Lauro de Freitas, Bahia. No Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), destaca-se como pesquisadora do Projeto "Por uma infância escrevivente: práticas de uma educação antirracista". Como pensadora negra, tem priorizado interações que garantam a aproximação da *práxis* pedagógica às demandas curriculares e à formação de professoras/es, sem deixar de fora um arco filosófico relacionado com as desigualdades sociais e o racismo. Em outros termos, a obra aqui apresentada está relacionada com esses aspectos que saem das margens e passam para o centro das questões sobre autoria e descolonização do pensamento. Nos grupos de pesquisa "Lêtera Negra", da UFSB, e "Protocolos de convivialidade: performance, pedagogia e saberes anticoloniais", da Universidade Estadual de Maringá (UEM), ela promove outras vinculações densas para pensar-se mulher, ativista, intelectual e pesquisadora antirracista.

Concordamos com Lélia Gonzáles e com Sueli Carneiro sobre o lugar de destaque das problemáticas das mulheres negras para entender o Brasil das desigualdades sociais. Um traço desse fenômeno é o *éthos* da servidão e, consequentemente, a desumanização das pessoas identificadas como mulheres e negras. No ir e vir em espaços de poder, como é o caso das instituições de pesquisa, as reações negativas sobre as outras performatividades estão garantidas. Manter-se partícipe, para lideranças oriundas das lutas travadas nas bases, significa atropelar os efeitos

das múltiplas violências, como podemos aprender a partir do enfoque interseccional.

No desenho elaborado pela autora, em *Leia-me negras: insurgências afroafetivas na prática pedagógica*, vemos o percurso de uma pensadora insurgente, identificada com um projeto de reinvenção da história de sujeitas desobedientes que são acompanhadas por suas “mais velhas”, por suas “ancestrais”, como é o caso de Maria da Conceição Santana, a mãe-educadora da autora. Aspectos que ganharam centralidade no encaminhamento da proposição de uma educação para a ERER no Brasil foram incorporados na sistematização da obra aqui em questão. Com a elaboração realizada, vimos emergir pontos de contato com as práticas enunciativas elaboradas por Grada Kilomba (2019) em sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*.

No trabalho de Fátima Santana Santos, a presença contra-hegemônica de uma jovem mulher negra, pensadora da educação básica, está no centro da tematização proposta. Em contextos de alta complexidade, como é o caso dos países com uma realidade multicultural abalada pela herança escravocrata, as populações femininas enfrentam a rigidez de uma gramática social ainda arraigada nas engrenagens coloniais. Portanto, sobra um conjunto de problemas que vão da ausência de moradia até a insegurança alimentar. Aprendemos com o campo dos estudos sobre “cuidados” que são as mulheres racializadas as que se ocupam das crianças, dos idosos, das casas, das questões de saúde e da educação dos seus respectivos núcleos familiares. Quando localizamos esses desdobramentos na vida das mulheres negras, redefinimos a interpretação acerca de suas performatividades sociais. Em redes colaborativas, as

negras que assumem lideranças incidem rompendo barreiras históricas e indicando saídas anticoloniais, antirracistas e, consequentemente, antipatriarcais.

A elaboração de um texto em formato de livro é, sobretudo, trabalhosa. Importa salientar como fomos desafiados com a pandemia de Covid-19. Nessa experiência avassaladora, em todo o globo, vimos diversos aspectos serem considerados dentro do quadro da necropolítica, explicado por Achille Mbembe. O enfrentamento do tema do sofrimento de famílias oprimidas – com a degenerescência de suas identidades – passa a ser uma exigência. Aprendemos sobre as diferentes "pandemias racializadas" e sobre as violações de direitos básicos em todo o Terceiro Mundo. Entre 2020 e 2021, as organizações negras se mobilizaram para enfrentar ondas de negacionismo e de facismo estando alinhadas com o que Achille Mbembe problematiza. Ondas autoritárias se instalaram e, junto com a irresponsabilidade administrativa e o descompromisso com os setores mais empobrecidos, vimos os discursos negacionistas implacarem uma gramática negacionista. Toda essa ambiência interferiu na vida de quem educa e desenvolve projetos em colaboração, na vida de etnoeducadoras de referência para o campo da ERER.

Com Fátima Santana Santos e com a equipe de professoras/es do Centro Educacional Dr. Djalma Ramos não foi diferente. Em nossas casas, acompanhamos as notícias sobre as perdas avassaladoras, algo nunca visto antes. Acionamos outras formas de comunicação e de produção de conhecimentos. As nossas opções de lazer foram alteradas, já que a prática dos encontros, as nossas formas de

celebrar, foram proibidas. Profissionais da Educação, que se dedicam ao trabalho com as crianças pequenas de famílias que dependem das instituições públicas para inserção socioeducacional, acompanharam as agruras e perdas que impactaram muitos desses grupos vulneráveis, atendidos em suas respectivas escolas.

Importa reconhecer como autoras como a que apresentamos estão situadas como pensadoras e articuladoras comunitárias e envolvidas no levante de um locus de aprendizagem inquestionável, como é o caso dos terreiros de candomblé, das escolas de samba e de núcleos dos diversos movimentos sociais. Nas leituras que fizemos, e por dentro do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras, aprendemos sobre pensadoras negras e outras traduções para intelectualidade. Assim, foi possível observar um ponto de inflexão no livro de Fátima Santana Santos, em que as intelectuais afrobrasileiras se apresentam de modo decisivo para a conformação de um *éthos* revolucionário e de abordagens criativas e oxigenantes. Em *Leia-me negras: insurgências afroafetivas na prática pedagógica*, somos surpreendidas/os com uma notícia de "felicidade" para o campo da ERER. Lauro de Freitas insurge como uma cidade de possibilidades outras, de infâncias negras criativas em meio a um contexto embalado pela experiência com o racismo cotidiano, as colonialidades e a desumanização das pessoas racializadas.

No livro, estão como inspirações pensadoras como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Lélia González. Ao memso tempo, as crianças pequenas são coautoras e atravessam a trama de uma intelectual orgânica abduzida pelo mundo dos encantamentos. Na obra, a autora explora

com primazia temas relacionados às pertenças individuais e coletivas. O diálogo travado incluiu suas interlocutoras privilegiadas, as professoras atuantes nas instituições escolares e, ainda, as/os estudantes envolvidas/os nas ações planejadas e executadas na dialogicidade. A *práxis* educativa que define a experiência de Fátima Santana Santos reflete uma perspectiva libertadora e emancipatória para a educação antirracista. Fátima Santana dos Santos lança mão de um texto imagético revelador que contempla seu *modus operandi* como pensadora da escola. Narrar e ler as suas próprias andarilhagens demandou coautoria e reconhecimento da força criativa do seu trabalho, em uma escrita sensível e fluida. Santana Santos apresenta uma tecnologia inspiradora para o campo educacional e, ao mesmo tempo, a riqueza das aprendizagens possíveis nos interstícios. Descobre-se que os laços possíveis com sua mais importante educadora garantiu um legado. Nas entrelinhas de sua escrita descolonial está a ancestral Maria da Conceição Santana, uma divisora de águas para quem deseja compreender o que move as escolhas da intelectual-ativista, pensadora da escola e da universidade e etnoeducadora negra Fátima Santana Santos.

Claudia Miranda,
Rio de Janeiro, julho, 2022.

REFERÊNCIAS

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SILVA, Rosana Aparecida da. Por uma vida livre de opressão e discriminação racial. **Central Única dos Trabalhadores de São Paulo – CUT**, São Paulo, julho, 2017. Disponível em: https://sp.cut.org.br/artigos/por-uma-vida-livre-da-opressao-e-discriminacao-racial-b758. Acessado em: 30 de novembro de 2022.

introdução

Compreendo o chão da escola e as crianças como propulsores para ousar formular e debater proposições teórico-metodológicas voltadas para uma educação antirracista. Quando iniciei a escrita deste livro, não tinha ideia dos caminhos aos quais ele me levaria. A tentativa – afirmada em um Centro Municipal de Educação Infantil, o CMEI Dr. Djalma Ramos, situado no município baiano de Lauro de Freitas, na Região Metropolitana de Salvador – era a de rememorar e de celebrar práticas pedagógicas de uma dada territorialidade negra, construídas por mulheres educadoras negras.

Nos últimos sete anos, a proposta curricular do CMEI Dr. Djalma Ramos vem se tornando um modo exemplar de fazer educação antirracista, a partir da ação de um coletivo de mulheres negras educadoras, do qual faço parte, atuando como coordenadora pedagógica da instituição, desde 2013. As bases epistemológicas do trabalho desenvolvido pelo coletivo se fizeram amparadas e inspiradas em aquilombamentos diários, tal como nos lembra a historiadora e militante Maria Beatriz Nascimento (2018, p. 9, grifo da autora):

> O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo se a luta não é

necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. **Uma possibilidade nos dias de destruição.**

Ser parte de um grupo de educadoras negras, que se aquilombam, é exercitar uma voz pessoal e ser muitas vozes, numa dinâmica fluída. É exercício de subjetivação, participação em um corpo coletivo capaz de falar e de inventar linguagens, conceitos e métodos. Dessa forma, as narrativas apresentadas ao longo deste livro serão, por vezes, autobiográficas, feitas em primeira pessoa do singular, sempre que eu fizer referência direta a minhas memórias de vida; e, outras vezes, serão feitas em primeira pessoa do plural, quando estiver em causa as descrições e interpretações de práticas pedagógicas concebidas, efetivadas e interpretadas pelo coletivo de educadoras negras do CMEI Dr. Djalma Ramos, no período de 2014 a 2018. Isso porque, ao longo deste livro, compreendi ser metodologicamente importante colocar lado a lado narrativas plurais, coletivas, resultantes do encontro de um grupo de professoras negras e episódios de minha própria infância como menina negra. Assim, este livro pode se tornar uma forma de afirmação dos aquilombamentos ancestrais. Nas páginas a seguir, estão descritas pertenças individuais e coletivas com as quais uma pesquisa no campo da Educação Antirracista foi realizada.

O processo pedagógico narrado neste livro aconteceu dialogicamente, amparado em uma perspectiva eu/nós, dentro da comunidade do CMEI Dr. Djalma Ramos. Esse processo, foi inspirado por e referenciado em pedagogias culturais, como a Pretagogia[1] (PETIT, 2015). Foi criada,

1. A Pretagogia é uma metodologia criada por Sandra Petty (2015). Pode ser compreendida como um referencial teórico-metodológico que potencializa as influências africanas, afro-brasileiras e afrodiásporica nos processos educativos e que auxilia proposições didáticos pedagógicos e curriculares afrocentradas. A Pretagogia prioriza a experiência de si e de outros(as) no mundo por meio do autorr5econhecimento e dos valores das culturas africanas, articulando-os à transversalidade e à transposição didática.

assim, uma forma de ensinar e de aprender afro-brasileira e afroafetiva. As reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem que constam neste livro foram assentadas em uma cosmovisão africana, na qual o elemento norteador nasceu metodologicamente vinculado à mãe África (PETIT, 2015). Nesse sentido, neste livro, tomo o referencial teórico-metodológico para o Ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, e, a Pretagogia, como nosso *arkhé*[2] fundante. Conjuntamente, as reflexões que compõem os dois capítulos dialogaram com itinerâncias formativas vivenciadas cotidianamente no CMEI Dr. Djalma Ramos. Por essa dupla via, houve o desejo de garantir um *lugar de fala*[3] (RIBEIRO, 2017), não deixando que se apagassem *escrevivências*[4] pessoais e coletivas (EVARISTO, 2007). Saliento que, neste trabalho, ao revisitar e narrar fragmentos de minha memória autobiográfica e da memória do coletivo de professoras negras do qual faço parte ainda hoje, foi possível criar caminhos de aproximação a narrativas de escritoras como Carolina Maria de Jesus (2006), Conceição Evaristo (2007), Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (2003a, 2003b, 2005) e tantas outras mulheres negras que, conjuntamente, trazem em suas obras reflexões sobre luta, resistência, singularidades de existências e contribuições críticas para epistemologias afro-brasileiras.

Além disso, o que também dá sentido e amplia o alcance da pesquisa que relato neste livro é considerar que sujeitos educandos podem ser proponentes de currículo, que esses sujeitos, crianças, sentem e pensam o mundo e que suas perspectivas desafiam a que projetos escolares sejam repensados. Com base nisso, ao longo de minha pesquisa

2. Categoria conceitual intercultural, utilizada em obras como a de Muniz Sodré, Juana Elbein dos Santos e Deoscóredes M. dos Santos (Mestre Didi), é assim definida por Marco Aurélio Luz: "A arkhé, todavia, não se restringe a um princípio inaugural histórico, social e cultural, mas engloba a energia mística constituinte da ancestralidade e das forças cósmicas que regem o universo na interação dinâmica de restituição de axé do aiyé e do orun deste mundo e do além e vice-versa ao contrário" (2008, p. 90).

3. Conceito utilizado pela escritora Djamila Ribeiro (2017) para refletir sobre o feminismo negro a partir de outras escritoras que têm se debruçado sobre a temática, assim como para confrontar o conhecimento produzido pela epistemologia hegemônica a partir da multiplicidade de vozes que compõem a nossa sociedade. Também questiona sobre quem realmente teria esse lugar de fala numa sociedade heteronormativa e embranquecida.

de mestrado, atrevi-me a atravessar fronteiras e limites sócio-históricos dados. Ao indagar metodologicamente como pode a infância negra ser feliz, voltei o olhar para as práticas curriculares efetivadas no interior do CMEI Dr. Djalma Ramos. Nesse sentido, investiguei de que forma tem sido possível construir propostas metodológicas para uma educação antirracista para nossas crianças e como, de que forma, têm sido operacionalizados e sistematizados esses conhecimentos e saberes nas práticas escolares de forma a pensar a infância racializada. Destaco que, neste livro, existe um compromisso social e político voltado para uma educação antirracista para bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas. Desejo contribuir com a elaboração de propostas metodológicas para o Ensino das Relações Raciais que deem conta de pensar questões ainda demasiadamente abertas e urgentes, a exemplo da promoção do Ensino das Relações Raciais como caminho para a eliminação do racismo, do preconceito e da discriminação na Educação Básica. Reafirmo, com firmeza, que é preciso romper com a ordem hegemônica curricular para a infância ou, então, as políticas genocidas e de abandono continuarão compondo um cenário único (uma história única) para a infância de crianças negras.

Por fim, uma ressalva sobre o modo como escrevi este livro. Por que escolhi escrever um livro que dá ênfase a pertenças individuais e coletivas, misturando modos de enunciação em sua estrutura textual? Essa foi uma pergunta que me foi feita entre idas e vindas no processo de revisão do livro. E, sendo bem sincera com aquelas e aqueles que lerão este livro, digo que assumir apenas o lugar de autoria e de trabalho individual seria negar uma longa trajetória de formação que se constituiu coletivamente, por meio de

4. Escrevivências é um conceito criado pela escritora Conceição Evaristo (2020). Segundo ela, a escrevivência, em sua concepção inicial, se relaciona com o ato da escrita das mulheres negras, como uma ação que não só se constitui como uma ação de borrar e sobretudo de desfazer uma imagem do passado, em que corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão sob o controle dos escravocratas.

diálogos intermináveis com companheiras de trabalho e de vida. Então, foi desafiador, desde a escrita da dissertação de mestrado até a reescrita de preparação deste livro, achar um jeito de dizer de modo a deixar nítido que a minha escolha de escrita é aquela que vem carregada de muitas e múltiplas vozes, de histórias de vida, pessoais e coletivas, de diálogos com diversas mulheres que caminham comigo. Por tudo isso, cheguei ao título escolhido para este livro: "Leia-me Negras". E ainda buscando respostas para a pergunta sobre as modalidades de escrita que manejo aqui, sinto que é importante não deixar de dizer que, neste relato de pesquisa sobre insurgências do pensamento preto e pedagogias afrocentradas, decidi fazer uso da palavra literária, além da palavra crítica. Mesmo que a palavra poética seja considerada a menos adequada e esperada em um trabalho técnico-científico. Várias vezes ao longo das páginas que se seguem, às leitoras e aos leitores não passará desapercebido que neste livro faço variar modos de escrever, misturo modalidades de escrita, ficcionalizo criticamente minhas memórias, analiso tecnicamente conceitos e práticas pedagógicas, evoco as vozes de minhas colegas do CMEI Dr. Djalma Ramos, ao lado das vozes de inúmeras intelectuais negras cuja leitura das obras marcaram minha formação. Então, para ritmar a dança das palavras e seus mundos institucionalizados (a academia, a ciência, o saber pedagógico, o relato memorialístico, a literatura etc.), a cada mudança de tom (ou de gênero discursivo), introduzo um subtítulo ao texto, desejando demarcar, assim, fronteiras fluídas entre meus tantos e diversos modos de dizer, de pensar e de produzir sentidos para o vivido.

PARTE I:
Leia-me Negras

1

Por que sou levada a escrever?

> *Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você.* (ANZALDÚA, 2000, p. 232)

Sinto, como Glória Anzaldúa (2000), que a escrita é uma forma de não deixar que se apague a minha história. A escrita é uma forma de resistência, é um encontro com minhas memórias e com a minha ancestralidade. Eu sou Fátima Santana Santos, uma mulher negra, professora. Atualmente, atuo como coordenadora pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, no município de Lauro de Freitas, mas minha história não começa assim, não foi sempre assim: mulher negra, professora, coordenadora pedagógica. O contato com escritoras, como Gloria Anzaldúa, Conceição Evaristo e

Djamila Ribeiro, me faz rememorar, neste momento, a sorte ancestral que eu tive de vir ao mundo no ventre de uma mulher negra.

§

Escrevivência 1. Minha história começa em 19 de março de 1978. Eu nasci no hospital Sagrada Família, em Salvador, e morei até os 7 anos no bairro de Pirajá, na rua Nova. A minha experiência como menina negra foi muito difícil. Começar escrevendo sobre a minha história é uma forma de garantir que ela não se apague, que seja rememorada, não apenas como relato memorialístico subjetivo, mas também como perspectiva de emancipação coletiva. Isto é, que minha história de vida possa ser tomada como parte das histórias de resistência do povo negro. Faço isso como forma de manter-me viva como mulher negra. Sou filha de Antônio Bonfim dos Santos e Maria da Conceição Santana. Nascida numa família pobre da favela, me confrontei desde a infância com o alcoolismo de painho; não só eu, como também meu irmão, Jorginho. Não nascemos com consciência das desigualdades sociais, mas elas se apresentaram na nossa pele, fosse pela falta de pão, fosse pela escola em que estudamos, ou pela violência sentida no nosso cotidiano. Desde cedo, aprendemos (meu irmão e eu) que não temos todos os direitos garantidos; e que a nossa cor de pele conta uma história:

> Meus antepassados foram trazidos para este país contra a vontade deles e foram escravizados por centenas de anos. Somos vítimas de diversos tipos de discriminação, todos eles responsáveis pela preservação de uma clivagem

> estrutural entre negros e brancos. As transformações dos regimes políticos pelas quais passamos afetaram positivamente uma porcentagem considerável de pessoas brancas, mas elas não modificaram o *status* cultural e material da vasta maioria das pessoas negras no Brasil. (MOREIRA, 2017, p. 397)

Eu começo este relato pela dor. Pensei muito em escrever sobre a dor, confesso que não a reviver seria magnífico, mas essa sou eu, essa é a minha história, não tenho como escrever sobre minha *práxis* como coordenadora pedagógica de uma instituição municipal pública, sem reviver a dor e seguir adiante. Desde cedo, vi minha mãe sofrer violência doméstica; eu saía para a escola vendo o meu pai bêbado, com uma faca em punho, e mainha dizendo: "vai para escola que, quando voltar, tudo estará bem". Ter a garantia de estar tudo bem era encontrar mainha viva.

A escola sempre foi um ponto de segurança. Eu era uma boa aluna, nunca perdi o ano. Quando mainha era convocada para "as reuniões de pais", como era chamada naquela época a convocação das famílias à escola, eu sempre era elogiada pelas professoras. Eu estudei a vida inteira em escola pública, participei de grêmios e me envolvi com quase tudo que acontecia na escola. Eu gostava de ler, de escrever – eu sempre gostei de estar na escola. Estudei a educação infantil, da 1ª série até a 8ª série, no Colégio Alexandrina Santos Pita, e, lá, lembro de haver uma cerimônia de *entrega de chave*, dos alunos do 5° para o 4°ano. Eu fui a escolhida duas vezes para participar deste evento simbólico. Por ser considerada uma boa aluna, uma vez eu recebi a chave de acesso para a 5ª série e, no ano seguinte, fui eu quem entreguei a chave para uma estudante da 4ª série.

Apesar disso, eu era uma menina cheia de medo. Acho que fiz xixi na cama até os 10 anos. Painho, quando estava sem beber, era um bom homem: se preocupava em comprar comida, dava duro ao lado de mainha; os dois trabalhavam como ambulantes no bairro da Barra, em Salvador. Nos períodos de carnaval, eu e meu irmão, algumas vezes, dormíamos no papelão, enquanto eles vendiam.

Das minhas memórias, tenho lembranças do tocador com disco de vinil de painho, ouvindo Agnaldo Timóteo, Benito de Paula e tantos outros artistas. Ainda lembro de mim e de meu irmão em casa, sozinhos, colocando, no prato, farinha de guerra (uma farinha misturada com água, açúcar e sal), e fazendo bolinhos para fritar no óleo: esse era o nosso lanche da tarde. Sim, já nesse tempo, fui me constituindo como menina e mulher negra. Nesse caminho, entre alegrias e tristezas, por conta do alcoolismo de painho, mainha resolveu fugir e ir morar nas proximidades do bairro que era considerado, à época, o mais negro de Salvador: Liberdade. Fomos morar na casa de minha madrinha Cátia, no bairro de Pero Vaz.

Entre os batuques e cantos do Bloco Afro Ilê Ayê, minha família e eu passamos por situações difíceis. Quando eu entrei na adolescência, marcas de racismo e preconceito começaram a perpassar e impactar meu corpo. Minha condição de menina ficava cada vez mais sentida: descobrir-me negra me trouxe dor. Como outras meninas, experimentei, entre a infância e a adolescência, apelidos considerados "normais" pelos outros, mas eram carregados de preconceito. Nossos cabelos, nossos lábios, a cor de nossas peles, nossos cheiros de meninas negras eram motivos de zombaria. Como menina negra, vivi o cabelo

como dor: foram vários cortes, vários alisamentos, entre tantos outros procedimentos. Tive dificuldade em usar saias e bermudas, por causa das várias manchas nas pernas. Essas questões marcaram minha adolescência e infância. Como diz a escritora Nilma Lino Gomes (2003, p. 82), os "corpos e a manipulação do cabelo são depósitos da memória".

Considero importante afirmar que, frequentemente, a criança negra cria formas próprias de resistir para se manter viva diante de uma sociedade tão preconceituosa e violenta como a nossa. Lembro de que, para entrar em alguns lugares, a exemplo de shoppings, eu me apoiava na companhia de colegas de pele mais clara. Era uma forma de proteção, porque, à época, eu percebia que nós, pobres, devíamos andar mais pelos lados da Baixa do Sapateiro, região de comércio popular em Salvador, já que os shoppings não eram considerados muito o nosso lugar.

Quem nasce criança pobre desde cedo aprende a ir aos lugares sozinha. Aprende que tem que ir só, porque os nossos pais precisam trabalhar; aprende, muito cedo mesmo, a cozinhar, a fazer compras. Ir aos lugares sozinha é só uma das muitas coisas que é preciso fazer sozinha. A condição de ser criança negra não nos coloca na condição de incapaz, como prevê e está escrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Pelo contrário, a autonomia que nos é imposta significa sobrevivência. Como afirma Moreira:

> Não recebemos o mesmo apreço cultural porque não somos valorizados da mesma forma que os membros do grupo racial dominante; não possuímos as mesmas condições de existência porque somos sempre excluídos de oportunidades materiais. Não estamos minimamente

> representados nas diversas instituições sociais e isso impede que nossas vozes e nossos interesses possam ser pontos relevantes para a agenda dos partidos políticos. Raramente somos ouvidos e nossas demandas não são consideradas como reinvindicações que merecem prioridade no processo decisório. Sempre enfrentamos forte oposição quando novos arranjos sociais buscam promover a nossa inclusão ou afirmar a nossa cidadania. (MOREIRA, 2017, p. 397-398)

Minha família viveu entre colocar comida na mesa e garantir a minha ida e a do meu irmão para a escola. Em meio a tudo isso, as questões de saúde ficaram sempre para depois. Em 1999, perdi mainha. Eu estava com 22 anos. Esse foi um dos golpes mais terríveis que a vida me deu. Precisei me reinventar. Eu e meu irmão nos separamos, e, por um tempo, vivi com a ajuda de diversas pessoas. Nesse período, um concurso público, que havia feito em 1994, finalmente, me convocou. Então, em 2000, comecei a trabalhar na Fundação da Criança e Adolescente (Fundac), instituição que atende crianças e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e em situação de risco ou vulnerabilidade social. Fiquei nessa instituição cerca de 12 anos. Fiz vestibular e, em 2005, ingressei para o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Bahia, a extinta Faculdades Integradas Olga Mettig, onde cursei uma disciplina de Antropologia e tive contato com a discussão racial. Um dos livros que mais me inquietou foi *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, da escritora Eliane Cavalleiro, lançado em 2000, no qual a autora descreve como as práticas de racismo e preconceito se dão no interior de uma instituição de educação infantil. Esse livro me tirou do lugar, atingiu minhas memórias da infância:

> Precisamos entender que a criança negra não é "moreninha", ou "marronzinha", nem "pretinha". Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras [...] Assim, melhor do que chamá-la de "moreninha", para tentar disfarçar a sua indisfarçável negritude, melhor é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo. (CAVALLEIRO, 2017, p. 156)

Em 2013, passei em um concurso público da prefeitura de Lauro de Freitas e fui atuar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Encontrei uma escola em que, embora tivesse, em sua maioria, um público formado por mulheres e crianças negras, o que víamos era a ausência de territórios identitários e culturais da negritude, tanto no currículo como nas práticas cotidianas em sala de aula. Apesar disso, ao longo dos anos, foi no diálogo com o corpo docente e com as crianças e através dos projetos desenvolvidos no CMEI, voltados para uma educação antirracista, que fui me reconstituindo, de modo vigoroso, como mulher negra e coordenadora pedagógica. Mais uma vez eu reafirmo que eu não nasci coordenadora pedagógica, as experiências da minha infância como criança negra e minhas *escrevivências* formativas me tornaram – e continuam me tornando – a coordenadora pedagógica que sou hoje, a coordenadora que tenho sido nos últimos anos, no CMEI Dr. Djalma Ramos. É esta a história que vou narrar, discutir teoricamente e problematizar neste livro.

A escrita de si: autobiografias formativas

"Negra Sou!", assim diz o verso do poema de Victoria Santa Cruz (2015). Há alguns anos, tenho me dedicado a experenciar e refletir sobre o que significa a escrita de si para a mulher negra, na contemporaneidade. Escrever, considerando a contundência da afirmação "Negra Sou!", tem sido de grande relevância, no contexto social brasileiro, para denunciar estruturas sociais neocoloniais do discurso hegemônico. A escrita de si, para as mulheres negras, é uma forma de re-existência e contribui para descolonizar o imaginário social que se perpetuou por muito tempo. Por um longo e demasiado tempo, a escrita esteve diretamente associada à intelectualidade, mas como um domínio único e legítimo apenas da *branquitude*[5].

Historicamente, o lugar e a manutenção do poder por determinados grupos foram responsáveis por um tipo de discurso de uma *história única.* A escritora Chimamanda Adichie (2010) nos chama a atenção sobre o perigo de uma *história única,* uma história apoiada em narrativas que, durante muito tempo, ocuparam o lugar hegemônico - patriarcal, heteronormativo e da *branquitude.* Outrossim, nosso processo formativo se fez por muito tempo apenas quando legitimado por discursos hegemônicos, isto é, o *lugar de fala* se perpetuando ao som da voz única e exclusivamente da *branquitude.* Aos negros desse país, restava a subserviência e a tutela intelectual.

Nosso desafio, como mulheres negras, ainda é o de travar uma disputa epistemológica, em que não daremos nossa voz a outros, pois somos a nossa própria voz, traduzida pela nossa própria escrita, transgredindo interditos, a partir

5. Segundo Cardoso (2010), a branquitude significa a pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, colocando-os, assim, como inferiores aos brancos. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura da pele, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de vantagens/privilégios raciais simbólicos e materiais, como o exercício secular patrimonial do saber escrito e veiculado nos livros.

de uma abordagem autobiográfica, baseada em nosso *lugar de fala.* Dessa forma, pretendo que as práticas pedagógicas existentes neste livro, bem como as experiências do vivido narradas, possam construir possibilidades para uma pedagogia antirracista e decolonial para atores/atrizes *curriculantes* (MACEDO; AZEVEDO, 2013), engajando-me numa educação que promova verdadeiramente a prática da liberdade. Como afirma Freire:

> Dizem-se comprometidos com a libertação e agem de acordo com os mitos que negam a humanização. Analisam os mecanismos sociais de repressão, mas, ao mesmo tempo, através de meios igualmente repressivos, freiam os estudantes a quem falam. Dizem-se revolucionários, mas, ao mesmo tempo, não creem nas classes oprimidas a quem pretendem conduzir à libertação, como se isso não fosse uma contradição aberrante. Querem a humanização dos homens, mas, ao mesmo tempo, querem também a manutenção da realidade social em que os homens se acham desumanizados. No fundo, temem a liberdade. Ao temê-la, porém, não podem arriscar-se a construí-la na comunhão com os que se acham dela privados. (FREIRE, 2011, p. 168)

Assim, escrever-me (inscrever-me) como autora negra, em meu processo formador, postula garantir que as narrativas autobiográficas de formação, em alguns momentos, se misturem com a experiência pedagógica e, em outros, confrontem-se e dialoguem não só com o vivido por mim, mas, sobretudo, com a realidade sócio-política ampliada. Alguns autores foram essenciais nesse percurso e me auxiliaram a refletir sobre narrativas *escrevividas,* ao me permitirem potencializar e sistematizar as minhas narrativas autobiográficas e de formação docente, bem como minhas experiências singulares como coordenadora

no CMEI Dr. Djalma Ramos. A debruçar-me sobre *escritas de si* (autobiografias de formação), as escolhas teóricas se basearam, sobretudo, em reflexões que me foram trazidas por Josso (2004), Bondía (2002), Macedo (2015) e Ribeiro (2017).

A noção de *escrita de si,* à qual faço referência, caracteriza-se por ser um processo de formação e de conhecimento (JOSSO, 2004). A partir da escrita da narrativa de vida, processos formativos podem ter efeitos inventivos e emancipatórios sobre processos de subjetivação. Vivências, quando narradas a partir da escrita, apresentam potencialidades de conhecimentos que são específicas (JOSSO, 2004), ou seja, a *escrita de si* possibilita reflexões sobre processos de formação e produção de conhecimento e coloca aquela(e) que escreve no lugar de tomada de consciência sobre as possibilidades de aprendizagens e de ensino de tudo aquilo que se vai construindo ao longo do percurso da vida. Assim, é importante a compreensão de que experiências vividas são autoformativas e que a escrita de narrativas autobiográficas são potencializadoras da tomada de consciência e consequente produz reflexão crítica sobre as experiências de vida. Nesse sentido, Josso exemplifica uma série de aprendizados provenientes da *escrita de si:*

> É aprender a analisar as contribuições das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações eletivas e dos acontecimentos aos quais damos forma; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras, que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações. (JOSSO, 2004, p. 183)

Segundo Josso (2004), são nossas aprendizagens, experiências e narrativas em formação que se constituem como material para uma compreensão mais efetiva sobre processos de conhecimento, formação e aprendizagem. Em um sentido semelhante, partilho também das ideias de Souza (2006), para quem a *escrita de si* é um caminho para o conhecimento. Tal perspectiva não está reduzida a uma tarefa mecânica ou técnica, mas surge de um contexto intelectual no qual a subjetividade e as experiências são valorizadas. Para ele, os estudos sobre histórias de vida no campo escolar se centram no professor, nas suas subjetividades e identidades, ou seja, é preciso compreender a docência a partir de história de vida pessoal, profissional e organizacional (SOUZA, 2006). Souza (2006, p. 9) afirma:

> Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Nesse sentido, compreendo que a(o) docente, que parte da sua própria história de vida e das suas próprias experiências formativas, é capaz de tomar sua narrativa escrita como espaço para reflexões. Assim, cria e experimenta, a partir da escrita, novas representações e reformulações sobre sua própria prática, reconstruída através de uma narrativa autobiográfica. Somando-se a toda essa tessitura forjada no campo da Educação, penso ainda em um conceito,

em diálogo com o conceito *escrita de si,* que vem sendo trabalhado pela escritora Conceição Evaristo desde o ano de 1995. Recentemente, tal conceito foi objeto de pesquisas reunidas no livro *Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* (2020). Para Evaristo, tanto quanto para o processo e modalidade de escrita que manejei nesta pesquisa, quando eu escrevo, estou sendo contaminada e vou me tornando ainda mais fortalecida pelas minhas subjetividades insurgentes, advindas de minha condição de mulher negra. Assim, o que Evaristo conceitua como *escrevivências,* e dos demais autores referenciados em relação ao conceito de *escrita de si*, neste livro, são as minhas vivências narradas e contaminadas por experiências tanto pessoais quanto coletivas. Isto é, tudo aquilo que vivo individualmente como mulher negra e tudo aquilo que compartilho com as professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos, tendo por base a experiência em comum de ser mulher negra, compõe *escrevivência,* uma *escrita de si* que é também uma *escrita de nós.* Desta forma, as *escrevivências* significam (atualizam e potencializam) a forma muito singular de como escrevi este livro, etnoimplicada em minha história de mulher negra, etnoimplicada com as histórias do coletivo de professoras do CMEI. Isso vem, de certa forma, lapidando, passo a passo, a minha formação, a partir do meu/nosso *lugar de fala.*

Segundo Macedo (2013b), implicar-se em tudo que fazemos faz parte da emergência do humano. Considero que estar etnoimplicada no campo da Educação trata-se de implicar-se de forma epistemológica, ética e político-pedagógica. Assim, estar etnoimplicada com a própria história e com a escrita dessa história é repensar práticas

e processos formativos. Nesse sentido, para mim, as abordagens autobiográficas, as narrativas em formação e a própria história de vida, ao se somarem com as *escrevivências,* se constituem como prática de resistência. Seria possível, por essa via, romper com modelos existentes, e até então hegemônicos, para fazer avançar uma escrita passível de ser lida como escrita negra? "Só a narrativa dos agentes-atores-sujeitos pode, via experiência irredutível deles, descrever e atualizar esses modos de *pensarfazer* a vida" (MACEDO, 2015, p. 30). Nesse momento, entendo que a *escrita de si* pode nascer de inquietações profissionais e de *escrevivências.* Narrativas autobiográficas dão sentido à formação docente de mulheres negras e à maneira como seus trabalhos pedagógicos, trazendo novos apontamentos sobre como inserir práticas antirracistas em processos educativos, reafirmam o um lugar e a uma identidade coletivos.

Nós, mulheres negras, viemos, ao longo dos anos, colhendo os frutos de uma luta histórica do movimento negro e do feminismo negro, resistindo contra um conjunto de opressões que atingem a população negra, uma vez que a pobreza e a desigualdade social ratificam um discurso único. Infelizmente, e ainda, a maioria da população negra se encontra alocada na condição de desigualdade social. Nossa luta diária faz com que tenhamos que lutar e nos debater intensamente para garantir o nosso *lugar de fala*. As proposições levantadas por Ribeiro (2017) apontam na direção de que multiplicidades de vozes, antes silenciadas, podem quebrar com a monotonia do discurso único, que se configura de forma patriarcal, embranquecida e hegemônica, por meio de uma epistemologia dominante

brancocentrada. Nesse sentido, *escritas de si,* uma vez marcadas por uma epistemologia negra, na qual possam ser ouvidas as vozes da negritude, com suas vivências socioculturais, criam possibilidades e rompem com o lugar da escrita hegemônica. Saliento que a negritude, em seu processo histórico, tem construído práticas de resistência. No que se refere à educação infantil, considerando três projetos pedagógicos que vou relatar e analisar neste livro, posso afirmar que tem sido possível avançar de modo emancipatório com nossas crianças e conosco também, coletivo de educadoras negras do CMEI. De certo, todo esse processo tem sido constituído de forma etnoimplicada, por meio de um método autobiográfico (as *escrevivências negras*) e com base na própria experiência de formação docente da equipe de professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos.

É hora de retomar o eixo argumentativo do que foi construído até aqui. Ressalto que Josso (2004) se propôs a pensar o processo formativo, o lugar que a formação ocupa, quando as experiências impactam a construção identitária e a subjetividade de crianças e professoras. Com as contribuições teóricas de Josso (2004), a escrita negra que proponho aqui debulha escritos a partir de marcas identitárias e de sujeitos etnoimplicados em seu fazer educativo. Como afirma Macedo:

> O conceito de implicação vem compor, de forma radical, a característica humana de conhecer e formar-se ao interpretar, explicitar e compreender. Para Marie-Christine Josso (2002, p. 167), a aprendizagem simultânea da implicação e da distanciação parece gerar as condições de uma produção do conhecimento sobre si, que permite reavaliar experiências passadas e as experiências do presente comparativamente aos projetos que as inspiram.

> Alguns tomam consciência de facto de que é possível gerar a articulação entre afetividade e intelecto para produzir um pensamento 'sensato', quer dizer, um pensamento que visa um horizonte de conhecimento e que produz um sentido para si, compreensível para os outros. (JOSSO, 2002, p. 167 apud MACEDO, 2013b, p. 432)

Através das ações observáveis, ao longo do tempo, tenho cada vez mais compreendido que as histórias de vida e a forma como estas histórias são narradas e *escrevividas* no campo pedagógico pela equipe de docentes do CMEI Dr. Djalma Ramos, rompendo com lugares históricos dominados pela *branquitude,* construindo novas aprendizagens e produção de novos conhecimentos pedagógicos. Desta forma, na proposta educacional do CMEI Dr. Djalma Ramos gerida nos últimos anos, o *lugar de fala,* a *escrita de si,* as *escrevivências* e o processo formativo construído coletivamente, tudo isso se entrelaça e configura práticas afro-brasileiras como forma de vida inteligente, de luta e de resistência. Nesse sentido, mais uma vez, concordo com Evaristo (2007, p. 21):

> Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere "as normas cultas" da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para "ninar os da casa grande" e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Então, de modo resumido, as perguntas que me inquietam e pedem elaborações críticas são: qual é o meu/nosso *lugar de fala* como mulheres negras e professoras? Que implicações as narrativas autobiográficas produzem em nossa experiência e nos auxiliam nas *escrevivências* de nossa própria formação? Dito de uma forma direta, para viabilizar tais questões neste livro, assumo o lugar de ser o meu próprio objeto de estudo, propondo um debate sobre minha atuação como coordenadora pedagógica no CMEI Dr. Djalma Ramos. Pretendo abordar como essa atuação profissional tem impactado e perspectivado uma educação antirracista, que pretende realizar um movimento decolonial. Sou coordenadora pedagógica do CMEI Dr. Djalma Ramos desde 2013, trabalho com uma equipe formada por uma diretora e uma vice-diretora, sete professoras, quatro cuidadores e 15 auxiliares de classe.

Neste livro, toda vez que digo "minha atuação como coordenadora pedagógica", digo também "nossa atuação como coordenadoras pedagógicas", e assim o digo porque as práticas pedagógicas que coordeno são sempre formuladas conjuntamente por um coletivo de mulheres educadoras negras. Esse modo coletivo de coordenar tem sido um dos meios encontrados no CMEI para garantir tanto as marcas diversas de nossas singularidades subjetivas como professoras negras quanto a pluralidade e sentidos "mais elásticos" de nossas ações pedagógicas em nossa instituição. Por essa via,

> Sob essa orientação, entendemos, com Catherine Walsh (2013; 2014), que o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se

> trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. Isso ameaça as supremacias ideológicas e desestabiliza as tradições, principalmente quando se persegue sentidos mais elásticos para o "pedagógico". (WALSH (2013; 2014) apud MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 7)

A desobediência nasce como fruto de um processo educativo que foi marcado pela hierarquização de saberes, que quase inviabilizou o pensamento de uma epistemologia que garantisse a *escrita de si*, articulada com a sistematização de saberes afro-brasileiros e ancestrais. Assim, faz-se importante dizer mais uma vez, optei em não ser na escrita só uma voz. Antes, arrisquei compreender que a linguagem, por vezes, falha em dizer o que precisa ser enunciado: há uma multiplicidade de vozes que caminha em minha escrita como mulher negra. É preciso, assim, insistir neste gesto de tensionar a linguagem, fazendo-a funcionar, por vezes, com a forma de uma dobradiça, unindo e separando a relação eu/nós, a minha/nossa condição de professoras mulheres negras. "Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes e produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos" (RIBEIRO, 2017, p. 35). Reafirmo: no que se refere às minhas/nossas narrativas em formação, assumo o meu/nosso *lugar de fala*, debruçando-me sobre as minhas/nossas experiências e práticas educativas. Concordo com Bondía (2009, p. 20-26 apud MACEDO, 2015, p. 37):

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca [...] implica parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; sentir, sentir mais devagar,

> demorar-se no detalhe, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade [...] cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço...o sujeito da experiência se define pela sua disponibilidade, por sua abertura [...] a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que "existe" de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente...É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à experiência da transformação [...] O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana [...] se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado a existência de um SER individual ou coletivo [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida [...] a experiência é irrepetível.

Eu considero que professoras negras que se debruçam sobre *a escrita de si*, no emaranhado de debater-se com a sua autobiografia e a sua própria formação, contribuem para dar visibilidade a experiências irredutíveis, singularíssimas, a uma só vez pessoais e políticas, que se interpelam em questões raciais coletivas. Tudo isso, de algum modo, também caminha em direção aos estudos de Nóvoa (2009, p. 6), quando afirma que:

> [...] o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para

> um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

As *escritas de si* se tornam imprescindíveis nesse processo de autoformação, pois "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional" (NÓVOA, 1992, p. 7). Segundo esse autor, a formação acontece a partir de reflexões realizadas nos nossos percursos de vida (NÓVOA, 1992).

Não tenho dúvida de que, como mulheres negras, as abordagens autobiográficas e as próprias experiências de formação ajudam a pensar em narrativas contra hegemônicas que possam, de alguma forma, romper com estruturas que anulam a diferença e negam a diversidade dos sujeitos. Por isso, dizemos com Josso (2004, p. 48) que:

> Falar das nossas próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é "vivido". Contudo, é também um modo de dizermos que neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

A forma como práticas pedagógicas e experiências de *escrita de si* - *escrevivências* - são construídas nos espaços escolares permite o reconhecimento do papel político e social da ação em *locus*, do fazer pedagógico que se forja em lutas educacionais contra o racismo, o sexismo, a discriminação e desigualdade racial.

2

Coordenar, r-existir, pelas Marias, Conceições e Marielles

> Mamãe, embora preferisse ter você aqui comigo e não aí, tão distante quero que saiba que eu perdoo você.
> Perdoo pelos dias em que você não esteve ao meu lado e pelos que ainda faltam. Sei que vai cuidar de mim aí no céu. Não se preocupe. Eu estou bem...
> Tudo ficará para trás. E nós nos veremos algum dia, mãezinha.
> Adeus.
> Eu a amo muito...
> SUA FILHA
>
> (Teresa Cárdenas)

Escrevivências 2. Das minhas memórias de infância, aquela que mais guardo é o sabor do feijão de mainha. No CMEI em que trabalho, todo mundo sabe que amo feijão. De forma inconsciente, talvez ainda busque aquele sabor de todo domingo, busco as memórias mais lindas da infância, o cuidado de mainha para garantir uma vida mais digna para mim e para o meu irmão. Esse sabor tenho levado para

as minhas experiências pedagógicas – tento dar sabor e saborear proposições metodológicas que garantam, no fazer diário das minhas colegas que labutam comigo no chão da escola, um saber com sabor, uma produção de conhecimento contra hegemônico, feito por mulheres negras.

No início de minha atuação como coordenadora no CMEI, em 2013, eu comecei trazendo para nossas discussões pedagógicas, como ponto de partida, aspectos de uma vivência coletiva da negritude. Naquele ano, adotamos uma proposta pedagógica sugerida pela Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas, que era a de trabalhar a afetividade com as crianças. Entre um diálogo e outro, uma professora do CMEI me disse: "Você fala tanto sobre o negro, que tal o projeto da minha turma ser: *Eu, um ser afetivo na africanidade?*". Era nosso início, foi assim que nos sentamos, pensamos nas atividades e mantivemos contato com colegas da rede. Fazer isso nos alimentava.

A prática desse primeiro projeto em que atuei como coordenadora pedagógica da escola foi exitosa envolveu todo o CMEI – as crianças, o corpo docente e as famílias. No ano seguinte, na Jornada Pedagógica, ao problematizarmos o projeto de 2014, decidimos trabalhar com a obra e com a figura de Riachão, um artista negro que canta a Bahia a partir de suas canções autorais. Além desse trabalho ter sido considerado, pelo nosso coletivo, uma prática pedagógica exitosa, o Projeto com Riachão foi ganhador do prêmio Arte na Escola Cidadã, em novembro de 2015.

Quase todas nós éramos, à época, professoras recém-chegadas no município de Lauro de Freitas, mulheres negras em formação. Éramos também mulheres vivendo processos

de "tornar-se negra". Acentuavam-se e se somavam às crianças, e seus processos de ensino-aprendizagem, questões sobre o nosso próprio processo formativo, sobre a nossa experiência de vida, sobre quem éramos. Tudo isso, ali, foi sendo tecido, constituído, por meio de pesquisa e com a escrita dos projetos pedagógicos anuais.

Uma das primeiras perguntas que se seguiu ao Projeto com Riachão e que nós nos fizemos foi: por que, sendo nós um grupo majoritariamente formado por mulheres, ainda não havíamos decidido por protagonizar uma figura feminina em nossos projetos? Depois dessa, vieram outras questões sobre o porquê também de alisarmos os nossos cabelos e sobre o desejo de saber como as nossas vivências coletivas de mulheres negras atuantes no Centro de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos poderiam se constituir como formas de resistência. Tudo isso ia dialogando com os nossos projetos de ensino. Essas indagações não eram feitas só por mim, mas também pelo corpo docente do CMEI, à medida que nos reuníamos para os encontros pedagógicos coletivos ou em conversas cotidianas.

Percebia/percebíamos também, a partir de relatos diários das mulheres (mães, avós, tias...) que traziam as nossas crianças educandas, que essas mulheres passaram, em suas histórias, por processos de violência doméstica, sofriam com baixa autoestima, possuíam histórias de abandono, entre outras tantas experiências dolorosas. Era perceptível o fato de que educar, no nosso espaço, ainda estava associado, sobretudo, à responsabilidade feminina e a situações de sofrimento. bell hooks (2010, p. 1) exemplifica muito bem isso quando afirma: "Muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor.

Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso".

Os corpos das mulheres de nosso CMEI ainda pulsam, marcados por construções históricas coletivas que se perpetuam através de narrativas de mulheres que se machucam, angustiam, que amam, sentem e brincam do jeito que podem, dentro de hierarquias sociais que contabilizam suas escolhas e relações afetivas que foram e são construídas e alicerçadas pelas suas condições de mulheres negras. Como coordenadora pedagógica do CMEI, venho me refazendo, me camuflando, às vezes, me forjando mais forte e, sim, às vezes, desistindo, como todas elas, de tempos em tempos, ao sentir o peso de todos os processos que incidem em nós, quando problematizamos e vamos ganhando consciência sobre o que é (e o que pode ser) a educação étnico-racial e de gênero.

Conceber e realizar projetos de autoria negra no CMEI colocou-me/colocou-nos no centro de um debate contemporâneo: qual a base, o chão mais sólido e mais fecundo, para as escolhas epistemológicas que servem ao propósito de uma educação antirracista? Trabalhar com proposições teóricas de gênero e de negritude é refazer caminho e identidades como docentes e agentes político-sociais? Não recusei/não recusamos o confronto. Nós nos debatemos para identificar, com objetividade, quem possa estar a ocupar posições outrora ocupadas por nossos algozes históricos. Desse modo, as proposições pedagógicas concebidas, anos após anos, passaram a trazer histórias e projetos de vidas de mulheres negras que nos inspiram e fortalecem, ecoadas por outras vozes que fortalecem os

nossos afetos e nos mantêm em pé, dentro da coletividade que formamos.

O método das *escrevivências* pretas foi traduzido em projetos na e para nossa comunidade escolar. Depois do Projeto com Riachão, em 2014, vieram outros projetos, como Ganhadeiras de Itapuã e Mariene de Castro (2015); Carolina Maria de Jesus (2016); Ruim, por quê? Ruim, pra quem? (2017); e Conceição Evaristo (2018). A pobreza e a fome aplacadas na escrita de Carolina de Jesus, os nossos cabelos que teimam em estar para cima e que nos fazem resistir, o combinado de não morrer, vivenciado pelos livros de Conceição Evaristo, a força constante das Ganhadeiras, tudo isso nos auxiliou a saber o que fazer para cuidar bem uma das outras e de nossas crianças. As pretagogias de projetos voltados para uma educação antirracista se traduzem em denúncias e em remédios para o racismo diário, e, dentro do nosso CMEI, a tarefa é buscar formas, meios viáveis, de reviver a nossa ancestralidade, a partir de experiências felizes, em companhia do nosso povo preto.

Nesse sentido, quando falo sobre a minha/nossa negritude, estou conseguindo fazer, coletivamente, encontros comigo mesma e com o coletivo de professoras com o qual e no qual trabalho. Estou comprometida com uma agenda coletiva, e, ainda assim, muitas vezes, de forma solitária. Fazer parte de um coletivo de professoras negras, e saber-se/sentir-se só, faz parte da experiência do ser professora negra. De todo modo, faço/fazemos isso para garantir a já histórica luta pelo direito de sermos consideradas pessoas, pelo nosso direito de ser e de re-existir, conforme ressalta Sojourner Truth (1851 apud RIBEIRO, 2017, p. 51-52), em "Eu não sou uma mulher":

> Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Nós somos mulheres negras que estamos na base da pirâmide, lutando pela sobrevivência, e, mesmo assim, celebro/celebramos as conquistas das nossas mais velhas, me *escrevivendo*/nos *escrevivendo* por meio umas das outras – talvez essa seja a garantia (a aposta) que nos mantêm vivas.

§

O que é dito quando digo "Marias, Conceições e Marielles"

> O que apresentarei aqui não são ideias minhas. Falo do que vi, aprendi, li, ouvi, a partir de minha inserção em comunidades heterogêneas: de diferentes gerações, sexualidades, racialidades, escolaridades, possibilidades econômicas, culturais e políticas, e muito mais. Penso que a originalidade de que posso ser acusada se refere à

> tentativa de juntar aqui muitas fontes, diferentes vozes. Não vou nomear cada uma delas. Não porque queira ocultá-las, mas para destacar a riqueza e a amplitude da circulação de ideias que não sabemos onde começa, que se entrelaçam, que se propagam especialmente entre mulheres, criando comunidades de saber cujas fronteiras são imprecisas. (WERNECK, 2009, p. 76)

Existe o desafio de compreender o feminismo como um movimento político, que traduz sua efetividade e importância pela luta emancipatória, mudança social e garantia de direitos das mulheres. Segundo Faludi (2001), a palavra “feminismo” aparece pela primeira vez numa resenha literária publicada na *Athenaeum*, em 27 de abril de 1895, delineando uma mulher com capacidade de luta pela sua própria independência. A autora escreve:

> “antes de mais nada, eu sou um ser humano”. É simplesmente o cartaz que uma mocinha segura em 1970 durante a greve das mulheres pela igualdade: EU NÃO SOU UMA BONECA BARBIE. O feminismo pede que o mundo finalmente reconheça que as mulheres não são elementos decorativos, *biscuits* preciosos, [...] Elas são merecedoras de direitos e de oportunidades, tão capazes de participar dos acontecimentos mundiais quanto os homens. O programa feminista é muito simples: pede que as mulheres não sejam forçadas a “escolher” entre justiça pública e felicidade privada. Pede que as mulheres sejam livres para definir a si mesmas - em lugar de terem sua identidade definida pela cultura e pelos homens que a cercam. (FALUDI, 2001, p. 22)

Se, por um lado, a discussão do feminismo se torna imprescindível nas lutas das mulheres, por outro, o feminismo negro se constitui a partir de esforços para romper com o

racismo estrutural e epistêmico, repensados a partir do *lugar de fala* das mulheres negras, que, anteriormente, eram apenas vistas como objetos, silenciadas pela estrutura social. Mulheres negras às quais, durante muito tempo, foram negado o direito à intelectualidade, isto é, à produção acadêmica, à elaboração de teorias do conhecimento, à construção de uma epistemologia em que aparecessem ativamente inseridas. Apesar disso, questões como racismo, sexismo e discriminação racial passaram a ser repensadas a partir de processos educativos, produzindo saberes a partir de uma cultura na qual luta e resistência caminham juntas nas condições de produção da escrita de mulheres e de mulheres negras.

O sistema de opressões vivenciadas em muitas histórias de vida de mulheres negras, antes ignorado ou pautado como algo comum para a população afrodescendente, passa a ser questionado e problematizado por corpos negros, e o debate agora inclui, de partida, questões como sexismo, gênero, classe e raça, por meio de uma visão feminista e negra. Quando bell hooks (2015) afirma que mulheres brancas das classes elitistas precisaram de uma teoria para legitimar os processos de opressão, ela afirma que mulheres negras, por conviverem cotidianamente com a opressão, adquirem uma conscientização sobre a política patriarcal a partir de suas próprias experiências de vida e que são essas experiências que as fazem desenvolver estratégias de resistência. Nós, mulheres negras, nos tornamos a própria força da luta feminista. bell hooks (2015) ainda afirma que mulheres brancas, ao entrarem na universidade, comemoravam a possibilidade de estarem juntas, mas ela cita o seu próprio exemplo de não conhecer

uma vida em que as mulheres negras não estivessem juntas, se protegendo, se amando e se ajudando.

O feminismo negro "nasce" não da construção de uma teoria, mas das implicações de opressões vivenciadas pelas mulheres negras referentes a questões de gênero, raça e classe. Há as opressões vivenciadas dia a dia, mesmo que algumas de nós não saibamos conceituar de forma ampla e profunda tal teoria:

> Nós mulheres negras sem qualquer "outro" institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente). (HOOKS, 2015, p. 208)

Nesse sentido, nascem as narrativas contra hegemônicas das mulheres negras. São formulações de teorias que repensam não só questões de gênero, mas de raça e classe, a partir de experiências de vida, produções e narrativas que rompem, debatem e se confrontam com mecanismos que insistem na manutenção dos poderes falocêntrico e eurocêntrico.

Assim, quando Jurema Werneck (2009) chama a atenção sobre os passos das comunidades negras terem vindo de muito longe, reafirmar-se uma nova forma de teorizar em uma perspectiva negra. As narrativas autobiográficas de mulheres negras, nossos saberes e nossa experiência formativa/em formação teorizam e produzem

novos conhecimentos, nos possibilitam anunciar e denunciar nossa luta contra a violência, o feminicídio e o epistemicídio.

Nossos saberes, os valores que eles representam e a forma como nós nos *escrevivemos* foram silenciados durante muito tempo. Nesse sentido, a escritora Sueli Carneiro (2005) nos lembra que processos de negação de povos e grupos afrodescendentes como sujeitos produtores de conhecimento são *epistemicídios,* isto é, a destruição de conhecimentos, de saberes e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. Nós convivemos com a negação de nosso conhecimento por muito tempo, contudo, reafirmamos que mulheres negras, há muito tempo, vêm construindo novos repertórios e novas conjecturas de (auto) identificação, identidade e organização política. Arrisco-me a dizer que elas vêm reescrevendo novas histórias, novas teorias e novos etnosaberes há muito tempo, entretanto, a forma como escreveram no mundo, ao longo dos anos, foi sendo silenciada, pois essa produção era costumeiramente considerada de modo marginalizado ou como dotada de pouca importância.

Escreviver-se sempre fez parte da história de mulheres negras como forma de sobrevivência. Nesse sentido, destaco a escrita de mulheres como Maria Carolina de Jesus, Luiza Mahim, Dandara dos Palmares, Luiza Bairros e Mãe Meninha de Gantois. Todas essas mulheres construíram (constroem ainda por meio de nós, cada uma das mulheres negras que escrevem e publicam) narrativas outras, confrontando o sistema e garantindo a continuidade dos passos dados:

> A implicação é que pessoas verdadeiramente oprimidas sabem disso, mesmo se não estiverem envolvidas em resistência organizada ou não conseguirem formular

> por escrito a natureza de sua opressão. Essas mulheres negras nada viram de libertador em análises do tipo "linha justa" sobre a opressão das mulheres. O fato de que nós, mulheres negras, não nos organizamos coletivamente, em grande número, em torno das questões do "feminismo" (muitas de nós nem conhecem ou usam o termo), ou de que não tivemos acesso aos mecanismos de poder que nos permitiriam compartilhar nossas análises ou teorias sobre gênero. (hooks, 2015, p. 203)

É possível afirmar que o feminismo negro vem construindo, sem cessar, novas formas de resistência. Ressalto que muitas dessas formas ajudaram a conceber e estabelecer novas formas de luta. Houve mulheres negras que, ao se posicionar sobre lutas de classe, resistiram, dando forma ao feminismo negro, algumas delas sem utilizar o conceito do feminismo ou se definirem como feministas. Lélia Gonzalez, Mãe Stella de Oxóssi, Conceição Evaristo, Marielle Franco e tantas outras mulheres confrontaram o racismo, o machismo, o sexismo e lutaram contra as desigualdades sociais e a intolerância religiosa, quer tenha sido através do posicionamento político de suas escritas, quer tenha sido da forma como inscreveram seus modos de vida no mundo, com a própria vida. Suas trajetórias, portanto, contrapõem-se ao feminismo proposto pela branquitude, sendo assim, penso que o que aqui denominei conceitualmente como "feminismo negro" se constitui como possibilidades de novas *escrevivências.*

> A voz de minha mãe
> ecoou baixinho revolta
> no fundo das cozinhas alheias
> debaixo das trouxas
> roupagens sujas dos brancos

pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 1990, p. 32-33)

6. Conferir Barossi (2017).

É neste contexto de legitimação de saberes - acompanhada da noção de *escrevivências*[6] -, que me encontro autorizada a tecer narrativas buscando a voz silenciada de minha mãe e as marcas identitárias que se inscreveram no meu corpo e que deram forma à forma como vejo o mundo. As mães de mulheres negras são mulheres que, ao longo da vida, frequentemente, foram emudecidas e silenciadas, mas que lutaram contra tantas formas de opressão. Muitas dessas vozes emudecidas não tiveram a oportunidade de avançarem na escola. Sem título acadêmico, sem refinamento teórico, lutaram para criar suas filhas/seus filhos. Desde muito cedo, labutaram cotidianamente para garantir o sustento familiar. A escrita de mulheres negras é insurgente, porque está acompanhada pelas vozes dessas mulheres que descobriram modos de falar em meio aos mais brutais modos de silenciamento.

Sueli Carneiro (2003a), uma das principais escritoras do feminismo negro brasileiro, ativista da luta antirracista, quando nos convida a pensar sobre a situação da mulher negra na América Latina, a partir de uma perspectiva de enegrecermos o feminismo, aponta-nos que, embora, historicamente, tenha sido construído o mito da fragilidade

feminina, para nós, mulheres negras, tais percepções nunca existiram. De acordo com ela,

> Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. (CARNEIRO, 2003a, p. 5)

Embora se tenha tentado estabelecer as estruturas do feminismo a partir de uma perspectiva branca, cuja tentativa tornou invisível por muito tempo uma discussão ampla a partir das mulheres negras, acredito que seja muito fecundo o convite feito por Sueli Carneiro (2003a) para enegrecermos o feminismo, na perspectiva de construirmos um novo modelo de sociedade pluricultural e multirracial. Ressalto que o método de educação antirracista que temos construído coletivamente em nossas práticas pedagógicas, no CMEI Dr. Djalma Ramos, pode ser considerado uma aceitação profunda a esse convite enunciado por Sueli Carneiro (2003a).

Mais uma vez reafirmo que a decisão de escrever este livro autoral, tão coletivo quanto pessoal, é a de me lançar e de me fazer ouvir entre tantas vozes que me acompanham, é a de me arriscar a escrever com vozes que ecoam em mim e me acompanham cotidianamente no

meu fazer diário. Assim, tento tornar mais audível, mais legível, às vozes que carregam, e concebem, práticas para uma educação antirracista, a partir de suas experiências de vida como mulheres negras educadoras. A maioria das professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos possui histórias de vida muito próximas da maioria das mulheres negras, marcadas por vários episódios de opressão, de violência e de silenciamento. Ainda assim, nos tornamos professoras que acreditam que a educação infantil de crianças negras não pode ser vista como sendo um lugar e uma experiência apenas da pobreza. A educação infantil de crianças negras é lugar de dignidade, posto que é passível de ser atravessada pela experiência de felicidade.

As professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos, como já mencionado e como se verá mais detidamente a seguir, constroem planejamentos e projetos que perpassam por questões de gênero, raça e classe, conseguindo construir, junto às crianças, experiências de felicidade, vinculadas a suas marcas identitárias de crianças negras. Essas professoras lutam cotidianamente e se encorajam para garantir um *lugar de fala* nos enfretamentos dentro e fora do CMEI e nas tensões do cotidiano. São elas que, nos últimos anos, têm se debruçado e se debatido para a invenção de um currículo que se contraponha a uma educação infantil hierarquizada e normativa. Celebram uma educação pensada a partir de uma prática educativa libertadora, transgressora, resistente e esperançosa. É importante ressaltar que as professoras com as quais trabalho vêm construindo uma pedagogia de resistência coletiva quando se debruçam, constroem e inventam uma outra educação, quando lutam pelo direito de

ser e de existir de nossas crianças, fortalecendo práticas que evidenciem uma educação antirracista.

Como coletivo de educadoras negras, compreendemos que as opressões estruturais tiram o direito de viver com dignidade de nossas crianças e suas famílias e que só uma educação voltada para o rompimento de hierarquização de saberes poderá contribuir para que as crianças rompam com o silenciamento imposto e descubram, vivam, sintam e construam novas possibilidades educativas e de vida a partir de suas experiências de vida.

3

Infância, Negritude e Felicidade

> Ontem um menino que brincava me falou que hoje é semente do amanhã...
> Para não ter medo que este tempo vai passar...
> Não se desespere não, nem pare de sonhar
> Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
> Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
> Fé na vida, fé no homem, fé no que virá! Nós podemos tudo,
> Nós podemos mais
> Vamos lá fazer o que será
>
> (Semente do amanhã, Gonzaguinha)

Falar de infância negra não é uma tarefa simples. Tal perspectiva traz à tona experiências já descritas neste trabalho e que estão amalgamadas em meu corpo e em minha memória, algumas de forma significativamente dolorosa. Como já dito, estereótipos e práticas discriminatórias exemplificam o que representa ser menina negra em nosso país. Indiscutivelmente, a infância é parte basilar da vida. Aqui, neste terceiro capítulo, me aterei a pensar a infância negra e pobre de crianças que crescem em meio à aridez da vida e vão se constituindo enquanto gente (sujeito de

direitos), ao projetarem sonhos, mesmo diante da dureza e luta diária pela sobrevivência.

Segundo Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), a infância é uma experiência que poderá ou não atravessar as crianças. Isto é, a infância não compreende uma etapa psicológica ou cronológica apenas, mas se vincula ao acontecimento, ao inoportuno, ao imprevisto, ao inusitado, sendo considerada, por essas autoras, como uma des-idade[7]. Coadunando com essa afirmativa, compreendo que, quando crianças negras vivem e sentem cotidianamente as violências do sistema opressor, a pobreza, e quando, de certa maneira, nascem condenadas a viver sem dignidade, existe uma grande chance de elas não vivenciarem ou não serem atravessadas pela infância.

7. Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), as escolas de educação infantil devem promover experiências de infância, e a infância, como experiência, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos.

> A escola de Educação Infantil deve promover a infância já que nem todos a têm, especialmente quando a criança é prisioneira da guerra, da miséria, do trabalho, da pobreza. Para além disto, o exercício da infância supõe estratégias educacionais para que as crianças possam realizar aquilo que chamamos de devir que são geografias, entradas e saídas; devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo (o que a escola todo o tempo faz). (ABRAMOWICZ, 2006, p. 321)

Nesse sentido, pensar a construção da infância a partir da negritude, em um contexto de pobreza e desigualdade, é complexo. A pobreza, na atualidade, é definida como uma questão social[8] produzida por um sistema capitalista, na qual a exploração traz impactos diretos à sociedade, tornando-a injusta e desigual. Na perspectiva de Yazbek (2012, p. 289), a pobreza é também um lugar:

8. Nos anos recentes, a questão social assume novas configurações e expressões, e “as necessidades sociais das maiorias, as lutas dos trabalhadores organizados pelo reconhecimento de seus direitos e suas refrações nas políticas públicas, arenas privilegiadas do

> Assim, abordo a pobreza como uma das manifestações da questão social, e dessa forma como expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando a questão no âmbito de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria. Os "pobres" são produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político e econômico e cultural, definindo um lugar para eles, um lugar na sociedade.

Assim, a pobreza não é apenas uma questão econômica, trata-se de um processo que foi construído social e historicamente, no qual as condições de vida colocam aqueles afetados pela pobreza no lugar de exclusão e de subalternidade, ou seja, trata-se de uma divisão social de classes, que resulta em extrema desigualdade e fixação de destinos. Nessa divisão social de classes, em que pobreza e desigualdade social caminham juntas, há crianças negras, que, junto a suas famílias, constroem formas de re-existências. Se tratando de famílias negras e pobres, no CMEI, convivemos cotidianamente com o atravessamento da pobreza, com as implicações e desafios de como construir práticas pedagógicas afro-brasileiras, nas quais nossas crianças vivenciem experiências com a felicidade voltadas para uma educação antirracista.

Além disso, na atualidade, não se pode pensar em infância sem se colocar as crianças como atores que constroem a sua própria infância, de modo etnoimplicado. No espaço escolar, essa diretriz fica ainda mais evidente pela forma como elas pensam e sentem o mundo. Dito isto, concordamos com Abramowicz e Oliveira (2012), quando essas autoras dizem fazer-se necessário sair de uma perspectiva sociológica de infância colonialistas e

exercício da profissão", sofrem a influência do neoliberalismo, em favor da economia política do capital" (IAMAMOTO, 2008, p. 107). A questão social resulta da divisão da sociedade em classes e da disputa pela riqueza socialmente gerada, cuja apropriação é extremamente desigual no capitalismo. Nesse contexto, faz-se necessário a consciência da desigualdade e da resistência à opressão por parte dos que vivem de seu trabalho.

universalizada e aspirar uma perspectiva mais aprofundada que inclui questões étnico-raciais, de gênero, de classe social e de sexualidade. É importante afirmar que a infância da maioria das crianças negras é permeada por diversos demarcadores de diferença. Na perspectiva deste livro, tais apontamentos de diferenças se fazem relacionados à cor e às relações raciais. Dou relevância a como tecer reflexões sobre como as crianças negras constroem sua infância.

Nessa perspectiva, em minhas pesquisas, encontrei o trabalho de Oliveira (2004), que, em seu estudo sobre a creche, sinaliza que, nas salas dos berçários, nas quais a pesquisa dela se concentra, as professoras de uma determinada instituição dão tratamento diferenciado, excludente e pejorativo às crianças negras. Encontrei, também, denúncias de práticas de racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil, a partir das pesquisas realizadas pela professora e pesquisadora Eliane dos Santos Cavalleiro. Em sua dissertação de Mestrado, Cavalleiro (1998) trava um debate sobre as impressões harmoniosas que se têm da educação infantil e como essas impressões se desmontam ao observarmos atentamente as práticas das educadoras, o tratamento racista e o preconceito discriminatório presentes nas relações das educadoras com as crianças negras. Cavalleiro (2017) provoca a percepção de quanto as práticas educativas violentam a integridade das crianças negras. Em uma das passagens de seu livro, em que a autora transcreve falas de uma professora entrevistada por ela, surgem expressões violentas, a exemplo de: "filhote de são benedito", "cão em forma de gente". A forma como a professora entrevistada qualifica a criança torna perceptível não só uma maneira desumana de tratamento, mas aponta

como as crianças negras estão submetidas a micro violências no espaço escolar e o quanto suas subjetividades são machucadas constantemente.

Uma "educação" na qual se marginalizam as marcas identitárias dos sujeitos que estão nesses espaços denuncia um olhar que fere a dignidade e o direito das crianças por serem negras. No relato de pesquisa de Cavalleiro (2017), o impacto da negação de tais questões, alinhado ao despreparo dos educadores no trato das relações-raciais, fica evidente nas descrições das falas das professoras ou nas falas de negação da própria identidade reproduzidas pelas crianças.

> São acontecimentos que podem parecer apenas um detalhe no cotidiano pré-escolar [...] São acontecimentos como esses que contribuem para um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco, como o exemplo mostra: *"É, eu disse para ela [à professora] que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita!".* (CAVALLEIRO, 2001, p. 145)

O silenciamento que impera na educação infantil impede o enfrentamento dos problemas que as crianças negras vivenciam no seu cotidiano escolar. Tomar a educação infantil como espaço harmônico, singelo e afetuoso não traduz o que acontece com as crianças negras na escola. Outra experiência exemplificada por Cavalleiro (2001) se refere a constrangimentos passados pelas crianças negras e como essas não são acolhidas. Ao conversar com uma criança, a escritora relata a queixa da criança sobre os xingamentos sofridos no âmbito escolar. A criança sinaliza, através de sua narrativa, que as acusações sofridas relacionadas à sua falta de higiene pessoal são associados

à sua cor. A criança também denuncia como a professora se porta diante das práticas de racismo direcionadas a ela. “Só porque eu sou preta, elas falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Eles me xingam de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada” (CAVALLEIRO, 2001, p. 146). Podemos observar que, tanto as questões trazidas por Cavalleiro (2001) quanto as que as crianças relatam, trazem consigo elementos que constatam a ausência de afroafeto[9], cuidado e atenção em alguns espaços escolares que atendem crianças negras. Além disso, através da narrativa das crianças, podemos observar o silêncio ou a inércia da docente diante das posturas racistas e discriminatórias no cenário escolar.

Temos um desafio urgente ao repensarmos o cuidar, o educar e o brincar em processos educacionais com crianças negras. Cavalleiro (2001) chama atenção sobre a educação infantil ser um espaço crucial para conjecturarmos novas possibilidades de educação nas relações raciais. É importante compreender que a negação do preconceito e da discriminação não possibilitam transformação. A negação valida a segregação e as classificações feitas às crianças negras, reforça o discurso que dói e machuca a criança na sua inteireza de ser, de viver e de estar no mundo.

> Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha” nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor do que chamá-la de “moreninha” para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para

9. O conceito de “afroafeto” surge a partir dos afetos negados, conforme trabalhado na dissertação de mestrado Redes afro-indígenoafetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas de pós-graduação e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás, da pesquisadora Marta Quintiliano (2019). A autora afirma: “O afroafeto é a aceitação e disposição à solidariedade emotiva, uma aproximação pelo amadurecimento político e o reconhecimento que as variadas e históricas formas de opressão foram enfrentadas historicamente por uma rede de resistência que se fortalecia e se fortalece, sobretudo pelo afeto, acolhimento, cuidado e respeito. Trata-se do vínculo identitário que abraça a ancestralidade, a fraternidade e a empatia entre negras, indígenas e quilombolas” (QUINTILIANO, 2019, p. 86). Tal conceito foi fundamental na estruturação da proposta de pesquisa realizada entre 2020 e 2022, por meio do

poder elaborar sua identidade racial de modo positivo. (CAVALLEIRO, 2001, p. 156)

Reafirmo que, quando professoras se referem às crianças negras como "filhotes de São Benedito", "cão em forma de gente", "carvãozinho" (CAVALLEIRO, 2001), é perceptível que tais colocações não só violentam e inferiorizam, mas também dificultam o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Como seria uma experiência com a felicidade para crianças negras na educação infantil? A seguir, na perspectiva de uma educação antirracista, apresentarei práticas pedagógicas atravessadas pela experiência de felicidade, cujo enfoque foram as crianças do CMEI Dr. Djalma Ramos. Em um contexto no qual ainda lutamos contra o racismo e tantas formas de opressão vivenciadas cotidianamente, e ainda tão presente no seio da escola, como é possível que crianças negras experenciem experiências de felicidade com sua identidade de criança negra?

Começo dizendo que a construção identitária das profissionais de uma escola – aqui me dirijo, sobretudo, às educadoras – é um dos pontos cruciais para que as experiências de felicidade na infância negra aconteçam. Lembro-me de quando uma de nossas professoras do CMEI me abordou na sala de professores e disse: "são esses projetos aí que estão me mudando". Ela fazia referência a seu cabelo e ao projeto em curso à época. Em 2016, quando realizamos o projeto *Ruim, pra quem? Ruim, por quê?*, foi possível promover o fortalecimento identitário de todo o coletivo de educadoras, a partir de uma atenção e de um cuidado estético, político e epistemológico dado aos cabelos afrodescendentes. Nesse contexto educacional,

Edital Equidade Racial na Educação Básica, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), intitulada Por uma infância escrevivente: práticas de uma educação antirracista realizado no CMEI Dr. Djalma Ramos. A pesquisa selecionada pelo edital do CEERT culminou, em 2022, com a publicação de uma coleção, composta por três livros: Livro de memórias, Caderno metodológico e O sonho de Ayo. Tais livros desdobram e fazem avançar a rede de afroafetos tecida pelo coletivo de mulheres/professoras negras do CMEI Dr. Djalma Ramos. Os livros da coleção estão disponíveis nos seguintes links: https://dunaeditora.com.br/produto/caderno-metodologico/; https://dunaeditora.com.br/produto/livro-de-memorias/; https://dunaeditora.com.br/produto/o-sonho-de-ayo/.

a professora Elisiane Lima realizou uma atividade, na qual reuniu as famílias e as crianças, além de blogueiras locais que trataram do tema do empoderamento de mulheres. Em uma de suas falas, a professora formulou uma frase impactante: "Eu não conhecia a memória do meu cabelo".

Como uma professora que, durante muito tempo, recorreu ao alisamento e não conhecia a memória de seu próprio cabelo, nem se reconhecia através da sua estética capilar, olhava para as crianças negras que têm seus cabelos crespos? Que construções identitárias eram possíveis de serem feitas em sua sala de aula? Como essa professora mediava tensionamentos entre as crianças negras e não negras? A partir de que lugar essa professora "desmemoriada de si" tratava a história e a cultura afro-brasileira?

> A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si. (GOMES, 2002, p. 45)

Discursos higienistas e silenciamentos de cunho racistas vão sendo rompidos quando a escola se propõe a pensar práticas pedagógicas através de projetos que privilegiam uma educação antirracista, contribuindo não só para que as educadoras façam esse movimento de forma *curriculante,* mas também toda a comunidade escolar.

Assim, pensar, sonhar e fazer práticas pedagógicas antirracistas a partir de experiências não é só uma inventividade pedagógica, mas uma capacidade de promover proposições efetivas que evidenciem a história e a cultura afro-brasileira e africana, identificando, nas atividades curriculares, marcas identitárias e o pertencimento étnico que compõem o povo negro. No caso específico do CMEI Dr. Djalma Ramos, como já assinalado anteriormente, a maioria das crianças são crianças negras, sendo assim, é possível que essas crianças vivenciem experiências de felicidade como crianças negras, nas seguintes situações: quando as(os) educadores constroem, com elas, proposições metodológicas que desconstroem conceitos e ideias construídas historicamente e veiculados por uma ideologia de branquitude; quando promovem atividades nas quais as crianças conheçam histórias e experiências de vida das personalidades negras, valorizando experiências locais de aprendizagens vinculadas a pessoas negras, indígenas e brancas, mostrando a diversidade que existe em nossa sociedade; e quando os espaços educativos valorizam a autoimagem da criança negra, evidenciando aspectos de sua oralidade local, de suas memórias, da sua corporeidade e de sua arte, mostrando a importância do patrimônio afro-brasileiro, bem como a preservação da cultura popular. É imprescindível que as escolas mostrem às crianças outras possibilidades, novos caminhos e novas aprendizagens relacionadas à cultura negra.

Lembro-me de uma outra atividade, coordenada pela professora Cristiane Melo[10], com as crianças de 3 anos. Essa atividade fez parte de um dos nossos projetos voltados para autoafirmação e pertencimento identitário.

10. Cristiane Melo é professora do CMEI Dr. Djalma Ramos e trabalha com crianças de 0 anos foi ganhadora do Professores do Brasil na categoria Educação Infantil nos anos de 2015 e 2018.

Foram disponibilizados espelhos e adereços, e as crianças foram incentivadas a se pentear e colocar seus próprios adereços. Ao final dessa ação, foram oferecidos, às crianças, turbantes, para que elas pudessem fazer fotos. Como já era o horário do banho, a professora retirou os turbantes. As crianças, contudo, pediram à professora que fossem para suas casas com os turbantes na cabeça. Elas, além de alterarem a prática pedagógica pretendida pela professora, trouxeram a perspectiva do turbante como um elemento positivo da cultura negra e uma afirmação positiva sobre si e seu pertencimento identitário.

Acredito e defendo, como proposição metodológica, que a experiência da felicidade só poderá ser construída no chão da escola quando os sujeitos que compõem esse espaço se debruçarem para construir e promover uma educação antirracista, em que os aspectos da negritude sejam apresentados para as crianças de forma positiva e quando os(as) educadores se propuserem a repensar sua prática. É necessário que se reconheça o espaço escolar como um lugar privilegiado para o diálogo com as crianças sobre a diferença, em que se reconheça e se respeite a diversidade, a alteridade. A experiência da felicidade só é possível quando as comunidades escolares reconhecerem, na diferença racial, uma oportunidade para acolher, ninar e amar as crianças negras.

Escrevivência 3. Em 2017, quando passei no Mestrado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), conheci Maria Domingas, que me ofereceu sua casa como abrigo.

À época, eu morava em Lauro de Freitas, cidade do entorno de Salvador, e as aulas do Mestrado eram em Itabuna, no Sul do estado da Bahia, 450 km distantes da capital. Ao longo de minha formação neste Mestrado, eu passava todas as quintas e sextas-feiras no Sul da Bahia. Foi nessas idas e vindas que conheci Dandara, filha de Maria Domingas, minha colega de turma e, hoje, minha amiga. Fui recebida por Danda - assim chamada pela mãe - com um sorriso no rosto e um monte de perguntas. Danda é uma menina negra, de cabelo crespo, muito serelepe e afetuosa. Ela se mostra uma criança que reconhece seu pertencimento identitário e coloca-se como alguém atenta à sua religiosidade quando se apresenta como filha de mamãe Oxum. Por isso, diz ela, gosta do amarelo e de coisas douradas.

Conhecer Dandara me fez olhar para a criança negra em lares onde as questões raciais fazem parte do cotidiano, fez-me pensar de que forma tais meninas negras estão se *escrevivendo*, atravessadas pelo seu território negro e seus pertencimentos culturais e marcas identitárias. A filha de Maria Domingas me fez revistar a história da mulher de Zumbi dos Palmares, a grande guerreira Dandara. Mãe de três filhos, uma mulher que participou e liderou lutas em defesa de seu território, tornou-se conhecida como a esposa de Zumbi, ao compartilhar ativamente as lutas junto com o seu companheiro. Ela morreu em 6 de fevereiro de 1694. Acredita-se que cometeu suicídio, pois não aceitou voltar à condição de escrava.

MC Carol, em sua música "Não foi Cabral", afirma: "se não fosse Dandara, eu levava chicotada". A partir dessa frase, e entre minhas idas e vindas entre Itabuna e Lauro de Freitas, entre conversas diárias sobre como se dão as relações

étnico-raciais, um dia, a mãe de Dandara, Maria Domingas, me narra que a filha chegou muito chateada em casa, após brincar com suas colegas no condomínio. Na brincadeira, as outras meninas a elegeram para ser a empregada delas. Segundo Domingas, Dandara voltou para casa muito chateada e rompeu a amizade com as colegas. Eu tentei saber um pouco mais sobre o acontecido com a própria Dandara, já que havia estabelecido com ela uma relação de muito afroafeto, mas, em minha primeira tentativa, Dandara me disse que não se sentia à vontade para falar sobre a situação e que estava evitando ir brincar com as colegas. Depois de um tempo conversando com ela sobre outros assuntos, chegamos ao ponto de conseguirmos conversar sobre o que aconteceu. Então, ela me disse que não estava mais sem falar com todas. Disse que teve que voltar a falar com algumas delas porque, senão, ficaria sem amigas. A vivência de Dandara se torna, aqui, uma narrativa exemplar do cotidiano e do que representa nascer menina e negra, uma vez que as experiências com práticas de racismo e preconceito se dão nas relações interpessoais desde muito cedo.

De acordo com Cavalleiro (1999), são as socializações que fazem com que as crianças compreendam como se dão as relações no mundo, considerando a família e a escola como os mediadores primordiais, apresentando significado ao mundo social. A questão aqui posta e sinalizada é sobre como o mundo social é apresentado para as crianças negras. Outro ponto que requer atenção se refere às relações interpessoais na infância, intermediadas por brincadeiras. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1988) aponta o brincar como uma das atividades mais importantes no sentido de afirmação da identidade

e autonomia para as crianças, contudo, o RCNEI não trata, especificamente, das relações raciais e dos processos de resistência que as crianças, sobretudo negras, terão que enfrentar enquanto brincam e vivem culturalmente sua afirmação identitária. Para além da história de uma rainha guerreira que carregam no nome próprio, meninas como Dandara enfrentam a exclusão e o racismo nas brincadeiras, pois as relações de poder estão presentes sempre. Quando as colegas do condomínio escolhem Dandara para empregada, não é por acaso, não é fruto apenas de um imaginário infantil, é uma relação direta com o mundo real, já que muitas meninas negras e pobres, desde muito cedo, trabalham nas chamadas "casas de família". São bem conhecidos os mecanismos que dão apoio a essa prática cultural. Além disso, "Brincar em serviço não deve ser nada fácil para elas, devido ao tempo pertencer, quase exclusivamente, às famílias que as 'acolhem', ou seja, o tempo pertence às patroas que, supostamente, as tratam 'como se fossem de casa' ou 'filhas de criação'" (SILVA, 2015, p. 180).

Aprender desde pequena a ter seus sentimentos feridos e resistir para sobreviver à vergonha de ser a preterida nas brincadeiras, o não querer falar sobre as dores do racismo e a luta para ser amada e aceita entre as colegas, tudo isso faz parte do dia a dia da criança negra. A história de Dandara nos remete a grandes desafios.

O que representa ser uma criança negra no Brasil, mesmo quando se tem o alicerce de ter nascido em uma família de militância negra, com consciência racial e afirmação identitária afrocentrada? O silêncio conflituoso de Danda nos dá pista de como as relações raciais se dão no cotidiano, com seus desdobramentos e tensionamentos.

O sorriso e o encantamento de Dandara, sua sensibilidade, fortalecem a minha luta diária como educadora. Dandara, de alguma forma, ensina-me que é preciso fortalecer as crianças negras por meio de uma educação antirracista, para crianças negras e não negras, para adultos negros e não negros. O sorriso de Dandara me acolhe e, em seu sorriso, beleza e inteligência, inspiro-me a encontrar novas formas de luta e de resistência. É preciso continuar falando sobre racismo, preconceito e discriminação e sobre novas formas de luta. Por tantas Dandaras que nascem em nosso país todos os dias e por tantas outras que nem nasceram ainda, o meu desejo é que cada menina preta que nasça nesse país possa lutar e resistir como uma Dandara rainha e guerreira!

§

Pelo direito de ser de nossas crianças negras

> Um amigo que trabalha comigo uma vez chegou e me disse: "Emicida, **a gente precisa parar de chegar atrasado na vida dos outros".** Fiquei com aquilo na cabeça e achando uma injustiça, porque eu passei por muita coisa e consegui chegar aqui, então para mim estava no tempo certo, não estava atrasado. (Entrevista de Emicida, no Flipelô, 2017, grifo nosso)

Crianças constroem suas identidades a partir das experiências de socialização nos espaços em que estão inseridas, começando pela família e em espaços de aprendizagens, entre os quais, aqui destaco, está a escola.

Logo, os espaços educativos voltados para a educação infantil[11] têm um papel primordial em fomentar, entre suas práticas, as discussões sobre como as crianças constroem sua identidade, compreendendo que só dessa maneira será possível quebrar as barreiras de silêncio que negligenciam as formas de ser, viver e sentir das crianças negras. Nesse aspecto, não tenho como não pensar em cada criança negra que entra em cada instituição de educação infantil do nosso país, muitas já marcadas pela pobreza e desigualdade social.

Como cidadãs que são, essas crianças têm o direito de conhecer sua história e o patrimônio civilizatório afro-brasileiro (LUZ, 2013). Os espaços educativos não podem mais negar esse direito, e as paredes das escolas também não. As crianças não podem mais chegar em seus espaços escolares sem poder se reconhecer neles. As portas das salas não podem mais privilegiar a Cinderela, nem a mais acariciada pode ser sempre a menina que tem cabelo liso. As meninas negras não mais devem ouvir, pelos corredores das escolas, o quanto a sua coleguinha de sala é bonita por ter pela clara e cabelo liso. O "e eu, prô!" não pode ser mais dito como uma expressão de dor pela exclusão da própria cor. O pentear dos cabelos não pode ser mais apenas para as que têm cabelos lisos. As bonecas não podem ser só brancas, com seus lisos cabelos. A literatura infantil não pode contar histórias que favorecem hegemonicamente a branquitude.

Sim, é fato, as crianças negras não podem mais sofrer nos espaços educativos em decorrência de problemas com espaços inadequados, com falta de profissionais, de qualidade na alimentação escolar e tantas outras precarizações. Às educadoras, reafirmo que as crianças negras que estão no espaço de educação infantil não são

11. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prescreve: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Apropriando-me da conceituação de Bondioli e Mantovani (1989), entendo crianças pequenas, entre outras características, como sendo crianças de 0 a 6 anos.

invisíveis e que o silêncio, ou o racismo velado, reacende e/ou traz profundas marcas para as crianças que chegam às instituições sorrindo, chorando, engatinhando e que merecem uma educação digna. A escola é um espaço decisivo, onde as construções identitárias se solidificam e se amalgamam nos corpos das crianças, e essas experiências precisam ser construídas pelos coletivos e comunidades educacionais através de novas insurgências. Isso precisa ocorrer para que os espaços educativos possam promover e ressignificar seu currículo a partir da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), e, sobretudo, a partir de novas concepções que todos os dias nascem nos bairros, favelas, comunidades, terreiros e territórios.

Eu não tenho dúvida de que são as crianças negras e pobres que adentram todos os dias o CMEI que me inspiram a seguir re-existindo. São exatamente elas que, em meio às dificuldades, me ensinam o que precisam aprender, tal como as crianças que se tornam *curriculantes* na proposição teórica de Roberto Sidnei Macedo (MACEDO; AZEVEDO 2013). As crianças sentem e pensam o mundo de forma muito peculiar. São elas que convocam e provocam lutas por uma pedagogia engajada. É preciso que as crianças vivenciem suas experiências positivas e de representatividade no âmbito escolar, e o meu desejo é que essa experiência com a felicidade, que o CMEI Dr. Djalma Ramos vem tentando construir com suas crianças, seja traduzida em tantas outras histórias e experiências de muitas meninas e meninos negros desse país. Que as nossas diferenças não nos impeçam de coexistir.

Ş

Escrevivência 4. Lembro-me, como se fosse hoje, de mainha me contando que eu nasci aos 7 meses de gestação, que eu era muito pequenininha, que eu chorava muito, que ela, desesperada, fazia de tudo, e eu não parava, até que uma vizinha disse: "será, Conceição, que ela não sente frio?". Mainha me enrolou e me acalentou; eu parei de chorar. Muitas pessoas descobrem-se negras na fase adulta, eu me descobri negra desde o momento que nasci. Meu processo de construção identitária foi muito doloroso: meu corpo sente o vento demasiadamente frio do racismo? Hoje sei que muito dessa dor nasce da não aceitação de quem somos - essa recusa que é produzida e/ou fomentada por narrativas coloniais que se perpetuam ainda em nossa sociedade. Experiências de felicidade na infância de crianças negras é direito, é resistência, é acalanto.

PARTE II:
Por uma educação antirracista para nossas crianças

4

Recomeço, a chama que não pode ser extinta

> Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente no coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.
>
> (Nelson Mandela)

As palavras de Mandela, que já percorreram o mundo, dão sentido a este livro, em que apresento uma leitura crítica de propostas pedagógicas e práticas docentes para a educação infantil voltadas a uma educação antirracista, com as quais venho trabalhando no CMEI Dr. Djalma Ramos, desde o ano de 2013. Documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei n. 9.934 (BRASIL, 1996), definem a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Nesse sentido, considero relevante, e um dos grandes desafios deste livro, construir perspectivas amplas para pensar práticas pedagógicas com crianças negras e pobres, observando como elas têm construído suas identidades, sejam elas pessoais ou coletivas, suas experiências e vivências e, sobretudo, compreendendo como a escola pode contribuir (ou não) para uma saudável construção identitária. O desafio aqui posto traz como urgência teórico-metodológica pensar a condição de ser criança negra. Esse *lugar de fala* já é devidamente exposto na parte 1 deste livro.

Nesta segunda parte do livro, tenho como objetivo contribuir, de maneira sistematizada, para a abertura de vias, consolidando orientações pedagógicas que permitam problematizar, confrontar costumes e refletir sobre experiências de crianças negras em instituições públicas. Pretendo conjecturar, criticamente, saberes e processos de ensino-aprendizagem a partir de experiências infantis singulares. Dou ênfase ao coletivo mais amplo de educadoras negras comprometidas com os desafios educacionais do povo negro e com a consolidação do campo de conhecimento intitulado "educação para as relações étnico-raciais". Assim, as proposições metodológicas que são abordadas nos capítulos a seguir estão voltadas para uma educação antirracista com crianças.

Como já foi destacado, o que me impulsionou deste o início foi a tarefa de formalizar, criticamente, algumas das reflexões profissionais provenientes de uma prática educacional cotidiana, coordenando e avaliando propostas pedagógicas que deem conta de pensar a infância negra, cada vez mais, como um lugar emancipatório e de direitos. Meu desejo surge e se renova com a certeza de que há a necessidade de que as crianças tenham uma experiência positiva de si, das suas marcas identitárias, e que elas possam, sobretudo, vivenciar experiências com a felicidade.

Para tanto, foram extraídos, das práticas pedagógicas realizadas no CMEI Dr. Djalma Ramos, no período de 2013 a 2018, princípios pedagógicos educacionais. Tais princípios são ferramentas didáticas para o desenvolvimento de projetos educacionais no campo da educação antirracista com crianças. Nesse sentido, destaco que relatar a experiência pedagógica efetivada no CMEI Dr. Djalma Ramos é importante para tornar ainda mais visível o importante debate teórico-metodológico sobre educação antirracista com crianças pequenas. Que este relato possa reverberar positivamente em outras crianças (atores curriculantes) e em professores e professoras que compõem os espaços escolares brasileiros.

Sobre quem somos, começos e recomeços do que não se apaga

Como recomeçar a contar aqui a nossa história, já parcialmente narrada, na primeira parte deste livro? Nós, professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos, iniciamos

a construção de nosso percurso coletivo no campo da educação antirracista em 2013. À época, nós formávamos uma comunidade educacional majoritariamente negra, mas insistíamos ainda em propostas metodológicas que não evidenciavam quem nós éramos: a nossa história de vida, a nossa ancestralidade, a nossa forma interseccionalizada de estar no mundo: mulheres, negras, trabalhadoras da área da educação pública destinada a crianças, em uma cidade do perímetro urbano próximo a Salvador. Foi a partir do projeto Dr. Djalma Ramos e seu amor por Riachão que nós começamos a repensar nossa prática e nos engajar na busca efetiva por uma nova (e, sobretudo, específica) forma de educar crianças negras e não negras.

O Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos foi inaugurado em março de 1994, durante a gestão do então governador do estado da Bahia, o Sr. Antônio Carlos Magalhães, sendo a presidente das Voluntárias Sociais da Bahia, no período, a Sra. Arlete Magalhães. O nome foi escolhido em homenagem ao grande médico obstetra baiano Dr. Djalma Ramos.

Em 2008, as conhecidas creches mantidas pelo governo do estado da Bahia foram municipalizadas e receberam a denominação de Centro de Educação Infantil (CMEI) e, assim, a referida instituição passou a ser chamada de CMEI Dr. Djalma Ramos, atendendo às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 2006) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Durante o período de realização das práticas pedagógicas relatadas neste livro, a instituição atendia 130

crianças em turno integral, em idade de 0 a 5 anos, e contava com um quadro de 47 funcionários, composto por equipes diretiva, pedagógica e administrativa, sendo uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, uma coordenadora pedagógica, uma técnica administrativa, sete professoras e um professor, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha, seis colaboradoras na equipe de apoio, 16 auxiliares de classe, quatro cuidadoras, dois porteiros e dois vigilantes. A unidade possuía seis salas de aula, uma sala onde funciona a direção; uma sala onde funcionam, ao mesmo tempo, a coordenação pedagógica e a sala de professores, havendo ainda uma sala de apoio, onde aconteciam reuniões; além de um almoxarifado, uma área de serviço, um parque e um estacionamento.

No CMEI Dr. Djalma Ramos, à época, seis das professoras que atuavam em sala de aula foram contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), cujo processo seletivo foi simplificado, e os demais profissionais que exercem outras funções no CMEI foram contratados por cooperativas do município e por uma empresa de estágio. As salas eram compostas por turmas com crianças nas seguintes faixas etárias: entre 6 e 11 meses (turma do berçário); crianças entre 1 e 2 anos (grupo 1); crianças entre 2 e 3 anos (grupo 2); crianças entre 3 e 4 anos (grupo 3); crianças entre 4 e 5 anos (pré I); crianças entre 5 e 6 anos (pré II). No ano de 2019, as professoras, a partir de observações, pesquisas e reflexões sobre educação antirracista, resolveram renomear as turmas com nomes de quilombos, guetos, aldeias e reinos. Alguns nomes surgiram em homenagem ao próprio município. A reorganização dos nomes das turmas ficou da seguinte forma: berçário, Quilombo Caji[12]; grupo 1, Aldeia Thá-fene[13]; grupo 2,

12. Em homenagem a um bairro de Lauro de Freitas e considerando a noção de quilombo em Beatriz Nascimento (2018).

13. Em homenagem a uma aldeia afro-indígena situada no município de Lauro de Freitas, que fica próxima à comunidade de Vida Nova.

Gueto Soweto[14]; grupo 3, Quilombo dos Palmares[15]; pré I, Quilombo Quingoma[16]; pré II, Reino Wakanda[17].

Nas páginas a seguir, estruturadas em três capítulos sequenciais, discorrerei sobre três projetos que repensam como uma instituição pública, nesse caso, o CMEI Dr. Djalma Ramos, torna-se capaz de construir projetos voltados para a educação infantil de crianças negras e como tais práticas podem, por meio da sistematização de seus princípios metodológicos, contribuir para o debate ampliado sobre relações raciais e formação docente na educação infantil.

Os três relatos de experiência que apresentarei a seguir intencionam problematizar a construção de práticas curriculares de uma instituição de educação infantil, a partir de proposições teórico-metodológicas que consideram as relações étnico-raciais e de gênero. Para tanto, foi necessário um caminho metodológico múltiplo, apoiado em pesquisa documental (recolha e análise de registros de práticas curriculares desenvolvidas no CMEI Dr. Djalma Ramos); levantamento bibliográfico afim ao tema abordado; observação participante e etnoimplicada (MACEDO, 2013b; RIBEIRO, 2017); e, sobretudo, levar em consideração a própria experiência de escrever (EVARISTO, 2007; MACEDO, 2015), de narrar criticamente as experiências vividas. Assim, as experiências vividas em minha prática profissional como coordenadora pedagógica, atuando junto com professoras da educação infantil, constituíram-se, em si mesmas, uma parte fundamental da metodologia utilizada nesta pesquisa, que foi desenvolvida como percurso de formação para a obtenção de título de mestra no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB).

14. Em homenagem a um conjunto de bairros negros na África do Sul.

15. Em homenagem ao maior quilombo, modelo de símbolo e resistência, da história brasileira.

16. Em homenagem à comunidade quilombola que tem por nome Quingoma, em Lauro de Freitas.

17. Considerando o filme Pantera Negra, no qual Wakanda é o nome de um país fictício, o mais avançado país de um mundo afrofuturista.

Se, na primeira parte do livro, pretendi tecer uma articulação orgânica entre minhas memórias e temas e teorias que considero estruturantes em projetos educacionais voltados para a infância negra, a partir de agora, todo o esforço narrativo caminha na direção do desejo de transmissão de saberes e princípios pedagógicos para a efetivação de uma educação antirracista com crianças pequenas.

5

Carolina Maria de Jesus, uma rainha entre nós

> *Para Contreras (2013, p. 80), a escrita que revela uma experiência evoca, imagina, abre dimensões e sentidos. Para esse autor a escrita é uma passagem, um trânsito, uma mediação de uma dimensão a outra, ou uma ponte que conecta, porém não se identificam. Ou seja, é tradução criativa entre o viver e o pensar. Expressa algo que passou e que nos passou. É por isso que o relato de experiência não é equivalente à experiência. Na escrita, podemos fazer uma outra experiência singular, na medida em que a escrita da experiência não é apenas relatar como um cérebro e uma mão que ao escrever estão separados de uma vida em reflexões experienciais.*
>
> (CONTRERAS apud MACEDO, 2015, p. 101)

Neste capítulo, trago o relato de uma proposta pedagógica estruturada a partir da obra e história de vida da escritora Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra e pobre que trouxe contribuições significativas para a literatura brasileira. A equipe do CMEI Dr. Djalma adotou como proposta a vida-obra da escritora Carolina de Jesus,

pensando em um percurso formativo voltado para a Pedagogia de Projetos, uma vez que o ensino acontece de maneira mais sólida a partir das experiências dialógicas com os sujeitos que vão construindo seu processo singular de conhecimento e de saberes.

Ao considerar todos os sujeitos envolvidos nesta experiência educacional como atores e atrizes curriculantes, sujeitos que constroem, vivenciam e experimentam o mundo, quer seja como criança ou como professor, considero que os processos de ensino-aprendizagem caminham de forma coletiva e compartilhada. No que se refere a processos de ensino-aprendizagem, concordo com Mantoan (apud MACEDO, 2013b), ao reconhecer que a escola, atualmente, e a maior parte das vezes, se porta de forma arcaica, autoritária, assumindo, em seus currículos, conteúdos hierarquizados e homogeneizados, que unificam, ao generalizar, identitariamente, quem ensina e quem aprende.

> Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto. Essa observação é permeada pela subjetividade do educador, pois observar não é perceber a realidade, mas sim construir uma realidade. A análise dos registros ajuda a interpretar as mensagens que estão dando sentido para as crianças e significado para a vida do grupo. A pedagogia de projetos também possibilita tratar o trabalho docente como atividade dinâmica e não repetitiva. (BARBOSA, 2008, p. 85)

Nesse sentido, é importante destacar que um dos princípios orientadores de nossos projetos pedagógicos se vincula à compreensão de como a equipe de professoras e as crianças podem se tornar sujeitos proponentes de currículos na nossa escola. Acredito nesse caminho como forma de alterar práticas curriculares racistas e excludentes, inclusive conseguindo dar maior organicidade à Lei 10.639 (BRASIL, 2003), quando tratamos sobre o ensino de história e a cultura afro-brasileira e africana no nosso cotidiano escolar com crianças de até 6 anos.

Nesse contexto, meu trabalho como coordenadora pedagógica se entretece (busca dar corpo) aos modos de construção de um currículo em que esteja inserida uma proposta pedagógica antirracista, que contempla educação étnico-racial para crianças, levando em conta que ainda são poucos os relatos de proposições nesse sentido. Assim, e como já apontado nos capítulos anteriores, tenho trabalhado com compreensões teórico e metodológicas diversas, apropriando-me de propostas como as de Macedo (2013a), ao me aproximar criticamente de seu entendimento sobre infância e currículo; de Cavalleiro (2001), com sua discussão histórica sobre educação e racismo; de bell hooks (2017), quando trata de questões voltadas às pedagogias de mulheres negras.

Reafirmo, mais uma vez, que a invisibilidade de mulheres negras ainda é um dos maiores desafios para a nossa comunidade escolar, portanto, amá-las tornar-se um ato pedagógico e político. Abordarei melhor essa afirmativa a seguir. Desde logo, ressalto que as primeiras conversações de nossa equipe de professoras se estruturaram em torno da decisão de escolha de um projeto de ensino-aprendizagem,

tendo como base a vida-obra de Carolina Maria de Jesus. Isso significou, para nossa equipe a abertura de caminhos para o resgate das memórias de mulheres negras com as quais nos identificamos e nas quais nos fortalecemos como educadoras e como cidadãs. Nosso objetivo principal foi, então, partilhar proposições que dessem conta de repensar o currículo, mas, sobretudo, que não nos impossibilitassem de efetivar e reconhecer, em nossa prática, vivências coletivas e compartilhadas por educadoras e crianças do Centro de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos.

É importante ressaltar também que boa parte das considerações que nos impulsionaram a repensar práticas já instituídas na nossa instituição, além de se aproximarem de questões teóricas debatidas em ambiente acadêmico, surgiram dos relatos trazidos pelo corpo docente de nosso centro de educação. Com base nos relatos cotidianos do coletivo de professoras, fomos percebendo que as mulheres (as mães e/ou responsáveis) que traziam as crianças até a escola tinham passado, em suas histórias de vida, por múltiplos processos de violência doméstica, sofriam de baixa autoestima, pois possuíam histórias de abandono, entre outros traumas, como já assinalado na parte 1. Outro elemento importante constatado no nosso centro de educação infantil é que a ideia do cuidar e educar está majoritariamente associada à responsabilidade das mulheres, e isso é acompanhado, muitas vezes, por marcas de violências simbólicas. Assim, nós, o coletivo de professoras e coordenação do CMEI, optamos por levantar, através de estratégias pedagógicas, indicadores que revelassem o que não era externado no discurso dessas mulheres (mães, tias, avós, professoras...), mas que, perpassando-lhes o corpo,

tornava-se identificável, para nós, no olhar e nos corpos das responsáveis e cuidadoras das crianças. Nesse aspecto, as palavras de bell hooks (2010, p. 1) são contundentes: "Muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso".

É inegável que, na nossa instituição, nós nos debatemos, cotidianamente, com a pobreza e, por vezes, não raras, com a miséria, a violência e todas as mazelas sociais presentes nas comunidades carentes onde, sabe-se, boa parte da população negra se encontra. Através de levantamentos feitos com o corpo docente, durantes os encontros da equipe comigo, sempre que eu atuava como coordenação pedagógica, foi se tornando claro que a escolha coletiva de trazer a exemplaridade da história de vida de Carolina Maria de Jesus para o cenário escolar era uma oportunidade de trazer problematizações específicas sobre identidade, gênero e dignidade da mulher negra e pobre.

Quem foi Carolina Maria de Jesus e como tudo transcorreu para que pudéssemos tê-la entre nós...

Carolina Maria de Jesus é uma mulher negra que nasceu no Triângulo Mineiro, no dia 14 de março de 1914, na cidade de Sacramento, região onde é forte a presença e tradição das Congadas, Moçambiques e a devoção à Nossa Senhora do Rosário. Carolina Maria de Jesus estudou em média dois anos e a sua educação formal tem como base esse pouco tempo de estudos. Carolina mesmo diante de

todas as dificuldades, perdas e discriminações que sofreu em vida, nos revela a importância de sua escrita como meio de denúncia, revelando questões de desigualdade racial e social e preconceito. Um dos seus livros mais famosos e conhecidos é *Quarto do despejo,* no qual ela descreve o dia a dia de uma favelada. Carolina deixou poesias, contos, romances, diários e peças teatrais. É importante salientar que boa parte de suas obras permanece inédita.

Como já dito, ao escolhermos a figura de Carolina Maria de Jesus como eixo da proposição metodológica de nosso projeto Carolina Maria de Jesus, uma Rainha entre Nós, escolhemos um caminho possível para repensarmos a menina e a mulher negras dentro de um contexto de pobreza e desigualdade social. Carolina é referência, tem sido traduzida e continuadamente publicada. Por meio do seu legado deixado, é tida como uma das mais importantes escritoras do Brasil na contemporaneidade. A escolha de trabalharmos com a escritora nasceu da percepção coletiva em torno da necessidade de começarmos a vislumbrar perspectivas de trabalharmos eixos de formação baseados em mulheres negras. Quando fui a São Paulo receber o prêmio Arte na Escola Cidadã[18], fui visitar a escola de educação infantil Carolina Maria de Jesus, indicada pela profa. Clarissa Suzuki. Fiquei encantada com a história, vida e obra da escritora. Eu não a conhecia, mas ali, naquela ocasião, tive acesso a seu legado, quando fui apresentada a sua história. Ao voltar para a cidade de Lauro de Freitas, na Bahia, pesquisei sobre a escritora e levei a proposta para a Jornada Pedagógica, no início do ano letivo de 2016. Após nós, educadoras, assistirmos a vídeos que falavam sobre a vida e as obras da escritora, houve um encantamento por

18. O prêmio Arte na Escola Cidadã valoriza projetos transformadores postos em prática, com recorte em artes. Fomos as ganhadoras em 2015, com o projeto Dr. Djalma Ramos e Seu Amor por Riachão, na categoria "educação infantil".

parte da comunidade escolar com a história de vida da escritora e seu percurso tão singular. As educadoras, assim como eu, nunca haviam ouvido falar sobre Maria Carolina de Jesus. Decidimos, coletivamente, que construiríamos, junto a nossas crianças, o projeto do ano letivo baseado em Carolina: uma mulher negra, favelada, escritora, cuja história de vida seria representativa e inspiradora para nós e para as nossas crianças.

Em um segundo momento, foi realizado pelas professoras um levantamento da biografia da escritora. Nessa fase, tivemos a contribuição, por e-mail, da professora doutora Elena Pajaro Peres, da Universidade de São Paulo (USP), que respondeu a uma série de questões levantadas por nós e contidas nesse livro. Além disso, tivemos acesso a um documentário que nos foi enviado pelo professor Doutor Sergio Barcellos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), criador do portal biobibliográfico *Vida por escrito.*

A anamnese como instrumento pedagógico

Aqui, volto ao tema dos instrumentos pedagógicos que me auxiliaram não só a entender nossos projetos, mas também a compreender que caminhos evidenciam, com maior nitidez, a construção de nossa metodologia e os avanços teóricos de nosso processo conjunto de formação docente. Para tanto, apresento a seguir a relevância do uso da *anamnese*[19].

Foi necessário, para nós equipe do CMEI, conhecermos um pouco sobre a história de vida das crianças, para, assim, poder auxiliá-las em seu processo de desenvolvimento educacional. No que se refere à nossa proposta pedagógica,

19. A palavra anamnese significa trazer de volta, recordar. Segundo Weiss (2003), a finalidade da anamnese é trazer dados significativos sobre a história de vida do aluno.

por meio da *anamnese,* nos foi permitido, também, analisar o contexto familiar em que essas crianças viviam. Pensar em uma proposta de uma educação antirracista é pensar sujeitos educandos a partir de seu coletivo, isto é, de suas experiências, de seus percursos, portanto, é preciso conhecer suas narrativas e histórias de vida e de que forma tais sujeitos nos afetam, como educadoras, pela forma como se relacionam, sentem e pensam o mundo.

É importante ressaltar que a intenção inicial era conhecer melhor as crianças, a partir das narrativas trazidas pelas famílias, mas, com o passar do tempo, já que a maioria das *anamneses* eram feitas com as mães das crianças, percebemos, através dos relatos das famílias, no momento da entrevista com a professora[20], a repetição de um gesto de fala: muitas mulheres (mães e/ou responsáveis) acabavam falando sobre sua própria história de vida. Havia relatos de mulheres que tinham em suas histórias processos de violência doméstica, baixa autoestima, histórias de abandono, entre outros traumas. As crianças estavam inseridas e sendo afetadas por esse contexto familiar recorrente. Tais relatos acabavam fazendo parte de nossas reuniões pedagógicas. Algumas histórias eram carregadas de um pesar pela infância perdida, marcadas por culpabilizações, pelo suposto despreparo para a maternidade, tudo isso atrelado à condição de pobreza e, em alguns casos, havia um sentimento esperançoso de um futuro melhor, quer fosse para filhos(as), quer fosse para netos(as), sobrinhos(as) ou enteados(as). "Vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar pra ela, porque não sei o que fazer com essa dor. Aí o amor está ausente. Para que esteja presente é preciso que essa mulher decida se olhar internamente, sem culpa e sem censura" (HOOKS, 2010, p. 6).

20. No início de cada ano letivo, uma entrevista (anamnese) com um familiar da criança é marcada para sabermos um pouco mais sobre a história de vida da criança que estava sendo matriculada. Geralmente, o convite era feito à mãe. Caso não fosse possível, a pessoa responsável pela criança e que fez a matrícula era entrevistada.

A partir dos relatos colhidos, percebemos que era possível sairmos do lugar apenas de escuta para, então, fazermos reflexões sobre gênero e empoderamento feminino. Assim, compreendemos que os projetos realizados no CMEI, enquanto projetos escolares integrais, tinham como desafio não só promover uma educação antirracista para nossas crianças, mas, de alguma forma, contribuir, coletivamente, para que mulheres que eram mães e/ou responsáveis pelas crianças construíssem novas possibilidades de empoderamento, como afirma a escritora Berth (2018, p. 130):

> Vale dizer que há importância de se empoderar no âmbito individual, porém é preciso que também haja um processo conjunto no âmbito coletivo. Quando falamos em empoderamento, estamos falando de um trabalho essencialmente político, ainda que perpasse todas as áreas de formação de um indivíduo e todas as nuances que envolvam a coletividade. Do mesmo modo quando questionamos o modelo de poder que envolve esses processos, entendemos que não é empoderar alguém. Empoderamos a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do seu processo individual.

Nesse sentindo, entre os vários questionamentos formulados pelo corpo docente, alguns me inquietaram, de modo mais significativo, como coordenadora pedagógica, e as inquietações e indagações do coletivo me levaram longe e me trouxeram de volta ao universo de tantas outras perguntas, às vezes, com muitas e, em outros momentos, com tão poucas respostas ao meu alcance.

Nós, como coletivo, nos questionamos sobre o que os corpos que adentram nossa escola nos diziam todos os

dias e sobre o que não era dito apenas por palavras. Sobre os sentidos emancipatórios do currículo praticado no CMEI Dr. Djalma Ramos; sobre como promover um currículo que desse sentido de vida para as nossas crianças e professoras; sobre o nosso papel e a nossa responsabilidade em relação ao fortalecimento identitário das nossas meninas, de nossos meninos e da equipe de professoras; sobre como ressignificar infâncias perdidas e como novas percepções sobre si podiam ser construídas; e sobre como auto percepções sobre a infância podiam contribuir para a autoimagem de crianças, professoras e famílias.

Um dos passos metodológicos fundamentais que conseguimos dar no CMEI Dr. Djalma Ramos foi o de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, sujeitos curriculantes, que pertencem a um coletivo e a um território em que os saberes e fazeres já acontecem antes mesmo de tais sujeitos adentrarem o espaço educativo. Só assim, a partir de um contexto de percepção de tanta violência (concreta e simbólica), foi possível começarmos nossos próprios caminhos de repensarmos o currículo. Conforme Arroyo:

> Ainda persistem visões que ignoram a especificidade e diversidade de vivências desse tempo humano, de formação plena, que ignoram suas identidades e diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território que desde criancinhas vão construindo na família, no parentesco, nas sociabilidades de rua, de gênero, de raça, de origem. (ARROYO, 2011, p. 193)

Outro passo metodológico relevante foi compreendermos a importância da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino de História e Cultura

Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Apesar disso, percebermos que, mesmo antes da lei, perpassava pelos nossos corpos um pleno reconhecimento da importância de se trabalhar com uma educação antirracista, na qual o autorreconhecimento identitário positivo estivesse presente, bem como a crítica à educação hegemônica, centrada em valores da sociedade patriarcal branca, em detrimento de uma educação afrocentrada para crianças negras. Arroyo (2011, p. 193) se questiona: "por que a escola teima em ignorar processos identitários, valores, saberes, formas de pensar aprendidas na pluralidade de espaços e de relações vividas desde a infância?". Para evitarmos esse desconhecimento, houve uma necessidade nossa de que a experiência de vida dos sujeitos que compõem o nosso coletivo estivesse presente interseccionalmente e vinculada a nossa história e ancestralidade.

Saliento que, por meio do uso do instrumento *anamnese* e de tudo o que nos foi trazido sobre a história de vida das mães, tias, avós e responsáveis pelas nossas crianças, foi possível, para nós, tornar o currículo, cada vez mais, um território (um espaço) de debate e de disputa entre saberes, práticas, culturas, identidades e diferenças. Paralelamente, as reflexões sobre currículo educativo e formativo (MACEDO, 2013b) também foram importantes para que nós nos debruçássemos a pensar (a inventar) modos de construir projetos de ensino-aprendizagem que não deixassem as nossas crianças, bem como a comunidade escolar, passivas nesse mesmo processo. O desafio se tornou o de achar meios de fazer com que todas nós pudéssemos repensar nosso território escolar ampliado.

No enquadramento proposto, repensar território significa reconfigurar identidades e infâncias quebradas, sobretudo as de nossas meninas, de nossos meninos e das professoras que trabalham cotidianamente com essas crianças. Há aspectos coletivos nas identidades desses sujeitos, há o compartilhamento de situações socialmente destinadas à população negra. Reconhecemos o direito à diversidade racial, étnica e de gênero, assim como à singularidade das histórias de vida, passíveis de serem traduzidas através de um currículo construído coletivamente ao longo da educação infantil. Conforme propõe Trinidad (2011, p. 121): "Não é o currículo o organizador da vida das crianças, mas sim as crianças, com os diferentes aspectos de suas vidas – e que as fazem ser diferentes entre si – que definem e organizam as práticas pedagógicas que resultam em um currículo para a educação infantil".

Nesse sentido, e com base nas anamneses feitas, optamos por consolidar o currículo do CMEI Dr. Djalma Ramos a partir da compreensão de que somos atores sociais e políticos etnoimplicados, de que podemos recusar a despolitização e lutar contra as relações de poder que tanto excluem a população negra, ao experimentarmos um encontro com nossas heterogeneidades, presentes em nossas histórias de vida e que são a uma só vez singulares e coletivas. Aprendemos, com nossas práticas, que processos culturais formativos nos levam a valorizar uma identidade coletiva com base no respeito à história de resistência do povo negro, o que potencializa a ação de nossas crianças e de nossas professoras como curriculantes.

> Nesses termos, *crianças curriculantes* se apresentariam para configurar e colorir mais (in)tensamente os cenários

> curriculares, em geral feitos para elas, mas raramente com elas. Seus *etnométodos*, ou seja, seus modos de *sentirpensar* e criar mundos relacionais comporiam as propostas curriculares, sem que adultos as encaixassem nos seus tempos e crenças narcísicos e obsessivos, nos quais a maturidade, a eficiência buscada estaria num futuro traçado como uma "linha dura", inspiração crítica deleuziana. (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 29)

Estávamos trabalhando na efetivação de uma proposta de educação infantil, na qual o sentir/pensar mundos reconhece a diversidade e a singularidade como ponto de partida para a construção de uma proposta curricular libertadora, emancipatória, na qual as nossas crianças e professoras e toda a comunidade escolar estejam presentes. Trazer para a nossa realidade escolar uma proposta nesse sentido requer problematizarmos as marcas identitárias das crianças e das professoras, sabendo que tais marcas estão entrelaçadas não apenas com questões de identidade, mas com racismo, discriminação, violência, questões de gênero e sexismo. Nesse contexto dado, sobretudo, teremos que nos inclinar sobre como e de quais maneiras a escola atua diante dessas questões.

Silva Jr. (2011 apud BENTO, 2002) é categórico em afirmar que as primeiras experiências da vida, que marcam de forma profunda os sujeitos, quando são positivas, tendem a fortalecer atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade. Para a autora, esse processo inicial de formação identitária é importantíssimo para a experiência humana. Para nós, na proposta pedagógica que estamos construindo, temos consciência de que, desde muito cedo, os elementos de identidade racial permeiam a vida das crianças que chegam até nós.

A cada passo dado, conquistas metodológicas e avanços teórico-críticos

Reconhecer que encontrar meios para fortalecer marcas identitárias racializadas é desafio estruturante de uma educação infantil antirracista foi o nosso terceiro passo metodológico mais significativo. Enquanto rescrevo e releio este livro, percebo, com acuidade, que nós consolidamos alguns dos princípios de nossas práticas formativas ao longo do Projeto Carolina Maria de Jesus: uma Rainha entre Nós. Com as nossas experiências como um coletivo de educadoras etnoimplicadas, nós aprendemos que, para enfrentar e resistir a práticas de racismo, preconceito e discriminação no ambiente escolar, faz-se necessário estarmos, sempre que possível, atreladas a discussões reais e simbolicamente exemplares sobre vidas negras infantis. Vidas infantis e negras que adentram a escola são marcadas, muitas vezes, por uma infância pobre, mas não menos dignas. A despeito dessas questões, Cavalleiro (2001) afirma ser preciso construirmos uma sociedade justa, solidária e livre, na qual haja a erradicação da marginalização e da pobreza, além da redução das desigualdades, sejam elas sociais ou regionais. Para a autora, é preciso que seja garantido uma sociedade sem preconceitos, quer seja de cor, origem, sexo e idade ou qualquer outra forma de discriminação. Cavalleiro lembra que tais aspectos se constituem objetivos fundamentais de nossa República, constatado no art. 3º da Constituição Federal.

De um contexto escolar racista e sexista, estão as nossas meninas, meninos e mulheres professoras. Estamos submetidas a relações de poder e a uma construção sociocultural de gênero (OYĚWÙMÍ, 2004). As desigualdades

de gênero e de raça chegam aos espaços educativos e têm impacto direto no currículo escolar. Costumeiramente, o currículo escolar da educação infantil não prevê tais discussões, pois, costumeiramente, esses espaços são entendidos como sendo harmoniosos e sem tensionamentos. A ausência, ou até mesmo o silenciamento, que permeia o cenário escolar diante de questões como pobreza, gênero, desigualdade social e racial faz com que as nossas crianças negras e pobres tenham uma visão sobre si estereotipada e preconceituosa. Isso é comum numa sociedade na qual os conflitos são trazidos por uma educação hierarquizada que nega, a todo o instante, o direito de ser e existir de sujeitos racializados. Conforme afirma Silva (2007, p. 491):

> É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder.

Assim, considero que tratar a história da escritora Carolina Maria de Jesus com crianças, em sua maioria negras, é tratar das suas identidades, das suas alteridades, dos seus pertencimentos, de forma que elas possam coexistir com o seu território, bem como com o legado patrimonial civilizatório afro-brasileiro. Por meio de anamneses, de atividades realizadas com as famílias ou responsáveis – durante as quais que eram apresentados o desenvolvimento educacional das crianças, as questões

relacionadas a aspectos pedagógicos e administrativos, em que eram colhidas, com as famílias, contribuições sobre suas impressões –, da realização de oficinas com os pais das crianças e das rodas de conversas, ou nos processos de formação coletivos, com base em tudo isso e a partir de reuniões de avaliações regulares e de acompanhamento do projeto em curso, ano a ano, foi possível a nossa comunidade escolar compreender que fortalecer as marcas identitárias racializadas de nossas crianças era uma oportunidade de estabelecer com elas vínculos comunais que não negassem o direito delas de ser e de existir. Essa foi nossa oportunidade real de vivenciar, com nossas crianças, experiências de felicidade em um espaço sociocultural e educacional que compreende e respeita a diferença e a diversidade.

Ao estruturarmos o projeto pedagógico Carolina Maria de Jesus, uma Rainha entre Nós, não tínhamos muito claro que Maria Carolina era, para a crítica literária, uma escritora negra pioneira nas narrativas de si. Esse amadurecimento veio com o aprofundamento do projeto e pesquisando sobre suas obras.

> Percebi que no frigorífico jogam creolina no lixo para o favelado não catar carne para comer. Não tomei café, ia andando meio tonta. A tontura da fome é pior que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar, mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível só ter ar dentro do estômago. (JESUS, 2016, p. 44)

De modo geral, a proposta do Projeto Carolina Maria de Jesus, uma Rainha entre Nós pode ser traduzida como uma decisão pedagógica de trazer as narrativas e as reflexões da escritora para os espaços escolares do CMEI Dr. Djalma Ramos. Essas narrativas se mostram capazes de dar

sentido ao nosso *lugar de fala* como educadoras, e, ao falar de Maria Carolina, foi possível aprofundar reflexões sobre os projetos já realizados por nós, em anos anteriores e que também eram voltados para uma educação antirracista. Uma história de vida tão próxima às nossas, tão dialogante com a nossa realidade, coaduna experiências pedagógicas e de vida. As narrativas de Maria Carolina nos tocaram e nos provocaram e não são, para nós do CMEI, um lugar distante: a fome e a creolina trazidas na citação acima denotam, de algum modo, um dos destinos pré-concebidos para o povo negro e nos mobilizam a pensar, criticamente, sobre as condições de pobreza e de desigualdade social em que a população negra vive. As narrativas de Maria Carolina dialogam com as histórias de vida contadas pelas mães e/ou responsáveis das crianças que escutamos enquanto fazíamos suas anamneses. Essas narrativas, sobretudo, nos ajudaram a pensar de que forma essa história tão árida podia ser contada para as crianças de um lugar que não omitisse a realidade, mas que trouxessem experiências positivas para as nossas crianças. Esses são ensinamentos e reflexões complexos, mas necessários para quem se debruça a trabalhar com uma pedagogia de projetos voltados para uma educação antirracista para crianças. Diante do exposto, concordamos com (GUSMÃO, 2003, p. 92), ao afirmar que, de fato, o desafio da escola e dos projetos escolares que orientam e nos ajudam a repensar nossas práticas, de certa forma, nos auxiliam a compreender melhor a cultura tanto individual quanto coletiva. A partir de um olhar atento sobre cada um dos sujeitos, um olhar sensível à forma como vivem, pode-se tornar as diferenças e as semelhanças mais visíveis,

sem negar a realidade com seus dispositivos de poder, definindo o papel da alteridade nas relações sociais.

Concretamente, a experiência formativa que ora apresento e analiso transcorreu entre meados do mês de agosto até o mês de novembro de 2016. De modo geral, as ações curriculares do CMEI Dr. Djalma Ramos acontecem embasadas em orientações didático-pedagógicas que se encontram em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASI, 1998) e com o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

A experiência formativa contemplou, em 2016, 145 crianças[21] na faixa etária de 6 meses até 5 anos de idade, matriculadas na modalidade creche e pré-escola, divididas nos seguintes grupos: Quilombo Caji (crianças de 6 a 12 meses); Aldeia Thá-fene (crianças entre 1 e 2 anos); Gueto Soweto (crianças entre 2 e 3 anos); Quilombo dos Palmares (crianças entre 3 e 4 anos); Quilombo Quingoma (crianças entre 4 e 5 anos); e Reino Wakanda (crianças entre 5 e 6 anos). Nossa prática tem sido construída, como já parcialmente apontado, com base em princípios educacionais metodológicos norteadores de nossas ações curriculares. Meu objetivo, ao longo deste relato, é evidenciar didaticamente tais princípios, para que possam ser debatidos, problematizados e transmitidos.

É importante salientar que qualquer projeto se faz com erros, acertos, construções, desconstruções e tensionamentos diários. Esse estar em movimento também

21. Em 2016, cada turma dos grupos 1 e 2 possuía, respectivamente, um total de 25 crianças. Em 2017, a Secretária Municipal de Educação do município de Lauro de Freitas alterou a quantidade de crianças para 20 crianças por turma.

cria possibilidades de novas construções e de ações que, em alguns momentos, são vislumbrados de forma objetiva e que, em outros momentos, não estão tão aparentes. Dito isso, afirmo que os projetos realizados em nosso CMEI têm sido de ação educacional e podem ser tomados como parte de um programa de política educacional mais amplo, vinculado à história do que Nilma Lino Gomes (2017) intitula "Movimento Negro Educador". Sabe-se que, para movermos estruturas, é preciso desafiar propostas curriculares hegemônicas. O vislumbre de uma educação infantil antirracista requereu de nós, equipe de professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos, a formulação *in process* de princípios norteadores para nossos projetos de ensino-aprendizagem. Reitero que foi a partir do Projeto Carolina Maria de Jesus, uma Rainha entre Nós que passamos a ter uma visão mais consciente e ampla das possibilidades/proposições metodológicas que estávamos inventando, no nosso dia a dia, que podíamos intitular de uma educação infantil antirracista efetiva.

Histórias para aprender desde bebê

Meu convite, a partir daqui, é refletir sobre pedagogias afro-brasileiras efetivadas em projetos do CMEI Dr. Djalma Ramos, realizadas com o grupo do Quilombo Caji, e que atenderam um total de 15 crianças no ano letivo de 2016. Para esse grupo de crianças, foi elaborado um subtema do projeto daquele ano, com o seguinte título "Carolina Maria de Jesus, uma história para aprender desde bebê".

É importante salientar que, antes de dar início ao projeto com as crianças do Quilombo Caji, a professora da turma convidou as famílias das crianças para um chá de

bebê, considerando esse evento como o dia do nascimento do projeto. Nesse dia, ela aproveitou para tirar fotos das crianças com os bebês. As famílias, após o diálogo sobre o projeto, foram a uma sala, que havia sido preparada anteriormente, e receberam as crianças para um banho de balde (ofurô), um banho quente, cujo objetivo era trazer, tranquilidade, calma e relaxamento para o bebê.

A professora da turma preparou uma sala cuidadosamente: nela havia ervas e perfumes. As famílias submergiam os bebês no balde com água morna e trocavam carinho e afetos com seus bebês enquanto os banhava. Na sala onde ocorreu a atividade de banho de ofurô, havia também móbiles com imagens da escritora Carolina Maria de Jesus, bem como se podia escutar músicas que a própria escritora gravou em vida.

As atividades do projeto com o Quilombo Caji não aconteceram de forma sequencial, mas se entrelaçaram no fazer diário do grupo. A professora da turma imprimiu as imagens das crianças com as famílias e fez um painel, na parede da sala, chamando esse painel de "gênese identitária". Os bebês, ao olhar para as paredes, visualizavam sua imagem e a de seus familiares todos os dias. É importante ressaltar que, através da atividade do painel identitário, foi possível observar, nos bebês, ações, comunicações e emoções diversas. Ao se verem no painel, alguns se reconheciam e beijavam as fotos; outros, quando viam sua imagem, choraram muito; outros acalentavam os que choravam, tentando ensinar os colegas a fazerem carinho na imagem, beijando-as.

Levando em conta as opressões da ideologia do branqueamento em nossa sociedade, considero ser de suma

importância conseguir operacionalizar, em sala de aula, o princípio metodológico relativo ao *reconhecimento e ao fortalecimento identitário.* As construções estereotipadas do que representa ser negro em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, bem como as ideias preconcebidas sobre a população negra, trazem como consequências a autorrejeição do próprio corpo negro e, consequentemente, a negação sobre quem nós somos (CAVALLEIRO, 2017; KILOMBA, 2010). Assim sendo, reconhecer e fortalecer a identidade dos bebês, desde os anos iniciais, em uma instituição educacional tal como o CMEI Dr. Djalma Ramos, torna-se imprescindível se objetivamos orientar o currículo na direção de práticas pedagógicas que nos auxiliem na reconstrução coletiva das imagens positivas para os corpos negros, estabelecendo, na prática escolar, uma discussão mais aprofundada sobre relações raciais.

Lamentavelmente, é sabido, a desapropriação da história africana e afro-brasileira faz com que as crianças, sobretudo negras, neguem o reconhecimento identitário vinculado à Diáspora Africana. Concordo com o que diz Rosemberg (2012), quando argumenta que o silenciamento, incidente nos bebês, constitui-se como uma ação discriminatória vivida já na primeira infância. Nessa direção, também argumenta Nascimento (2001, p. 119):

> Outro enfoque é sobre a reprodução cotidiana na escola de gestos, falas e representações que perpetuam o legado do determinismo racial. No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às ideias de escravidão; trabalho braçal; inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento cultural, moral, ético e estético e, até mesmo, à ausência de desenvolvimento linguístico.

A autoimagem construída costumeiramente por crianças pequenas se apoia na negação de si, e não em um fortalecimento positivo sobre si e sobre sua família e comunidade. Nesse sentido, conseguir fazer o diálogo identitário com crianças – nesse caso, os bebês – é fundamental para que as relações étnicos-raciais na escola sejam entrelaçadas com o direito à diferença e à diversidade. Na referida atividade com os bebês, apresentada de maneira resumida, também foi possível operacionalizar o fortalecimento identitário na relação das crianças com suas famílias. A forma como cada mãe, tia ou avó toca e sente o bebê propicia o reconhecer um do outro e a troca de afeto. Essa experiência do afeto, muitas vezes, é significativamente ausente na construção identitária de crianças negras, exposta a situações de violência ou de pobreza. Destaco que, por meio desse trabalho, ainda que de forma circunscrita, demos início a um estreitamento de laços familiares dentro de nosso CMEI.

As Carolinas das nossas vidas

Um dos princípios metodológicos a que fiz referência anteriormente refere-se à *valorização das marcas identitárias.* O projeto da professora da turma do grupo 5, Reino Wakanda, que contempla crianças de 5 a 6 anos de idade, abrangeu uma turma que tinha um total de 25 crianças. Este subtema recebeu o título de “As Carolinas das nossas vidas”. O objetivo foi, então, não só fazer com que as crianças conhecessem a história de Maria Carolina de Jesus, mas também propiciar formas de estabelecer vínculos entre a escritora e outras mulheres negras próximas a realidades

cotidianas das crianças. Uma das atividades sobre a qual me proponho a refletir refere-se ao momento em que foi apresentada às crianças a história de Bitita[22], reconstruída pela professora da turma do Quilombo Caji. Inspirada no livro homônimo de Maria Carolina, a professora da turma do Reino Wakanda contou a história reconstruída para as crianças e lhes disse que a história estava sem imagem. Em seguida, pediu às crianças que fizessem a ilustração.

22. Conta sobre a vida de Carolina, que só ouviu seu nome pela primeira vez no espaço escolar. Antes, se reconhecia apenas como Bitita. A obra só foi publicada em 1982.

No dia seguinte, uma estudante da turma pediu à professora para contar uma história aos colegas e disse que, depois, eles iriam ajudá-la a ilustrá-la. A estudante trouxe um livro que construiu com a ajuda de sua mãe. O título da história era *A descoberta de F.* Segundo a estudante, a história em resumo falava sobre a vida de uma menina chamada F., que estava num parque brincando com sua patinete, quando outra menina se aproximou para brincar. Quando F. resolveu tomar sorvete, ela ficou sem querer dividir com a coleguinha e as duas se chatearam. Então, no final, F. resolveu dividir o sorvete. O que mais me chamou atenção no livro escrito pela estudante não foi só a história, mas a escolha da protagonista, F. A personagem não era a criança de "pele mais clara" da turma, como frequentemente acontecia. F. tinha o cabelo crespo, fenotipicamente semelhante aos traços físicos de Maria Carolina de Jesus. Isso nos fez perceber o quanto a estudante e seus colegas estavam atentos aos traços físicos e às marcas identitárias da escritora Maria Carolina de Jesus. A estudante trouxe como protagonista de sua história uma colega que se assemelhava a Maria Carolina.

Tanto na atividade proposta pela professora, em que ela reconta a história de Bitita para as crianças e, em seguida,

pede para que desenhem a história, bem como quando a estudante traz um livro sobre a personagem F., menina negra, inspirada na prática pedagógica da professora, percebe-se a valorização das marcas identitárias do sujeito. Os estudos de Bento (2012a) afirmam que crianças reconhecem, desde cedo, o fenótipo que é mais e menos aceito. Dessa forma, elas se mostram desconfortáveis em sua condição de serem negras, mas raramente se colocam ou reagem quando a condição de ser preto é associado a uma imagem feia. Segundo Bento (2012b), crianças negras já demonstram, desde muito novas, o desejo de ter um cabelo e uma cor diferentes dos seus.

Um diálogo entre divas negras do Brasil: Carolina Maria de Jesus e Margareth Menezes

Outro princípio metodológico que aponto neste trabalho é o *escutar a infância.* Pondero que esse é um dos princípios mais complexo e significativo que foi construído ao longo dos nossos projetos, pois escutar a infância possibilita, de modo eficaz, torná-las curriculantes.

No projeto com o grupo Quilombo Quingoma, cujo subtema foi "Um diálogo entre divas negras do Brasil: Carolina Maria de Jesus e Margareth Menezes", as crianças puderam conhecer conjuntamente a história de Maria Carolina de Jesus e da cantora Margareth Menezes. Essa atividade atendeu 25 crianças, com idades entre 4 e 5 anos.

A professora, numa roda de conversa, apresentou Carolina Maria de Jesus para as crianças e falou sobre o projeto. Em um dado momento, ela resolveu perguntar às crianças o que elas gostariam que tivesse no projeto sobre

Maria Carolina. Uma das crianças revelou, na roda, que, pelo fato de Carolina ser pobre, ela deveria ter uma festa de aniversário. A professora perguntou a outras crianças se concordavam com a ideia e elas aceitaram. A professora aproveitou para indagar sobre o que deveria ter na festa. As crianças trouxeram seus desejos para o aniversário de Maria Carolina. Um dos mais pedidos foi que tivesse bolo. A professora, então, organizou a festa e convidou as famílias.

As vozes das crianças revelam a importância das linguagens infantis e os elementos constitutivos de seus imaginários. A presença das famílias na festa de aniversário tornou possível que o projeto fosse vislumbrado a partir da perspectiva da importância da escritora e de como as crianças podem se tornar sujeitos de um processo de ensino-aprendizagem. São as crianças que interveem, atuam e estão atentas às culturas produzidas dentro e fora da comunidade. A festa de aniversário é trazida aqui pelas crianças como algo significativamente importante: lugar de afeto, felicidade e contentamento.

É papel nosso como educadoras do CMEI escutar a infância, respeitando as crianças e suas conexões, diretas ou indiretas, individuais e/ou coletivas: suas singularidades. Escutar a infância significa estarmos atentas à forma como as crianças sentem e pensam o mundo. Precisamos ser capazes de produzir proposições metodológicas e atividades que operacionalizem nossos princípios para uma educação antirracista em diálogo com as crianças. Isso requer não silenciar os sujeitos curriculantes que são nossas crianças, requer tornar a sala de aula não só um espaço de fala, mas também de escuta.

> Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo[...] A escola, penso, representa um espaço

> que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento de sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhe possibilitem a sonhar com um futuro digno. (CAVALLEIRO, 2017, p. 100)

O silêncio, o ser silenciado, demonstra de modo contundente como o “lugar” do negro foi estruturado historicamente na sociedade brasileira. Escutar a infância negra é capaz de romper com esse lugar excludente. Se alguém escutar, se alguém estiver sensível a essa escuta, tornamos a escola um lugar democrático.

6

Ruim, por quê? Ruim, pra quem?

“Ruim, por quê? Ruim, para quem?”, essas foram perguntas que começamos a nos fazer ao nos aprofundarmos em nossa proposta pedagógica voltada para uma educação antirracista, em 2017. Os cabelos começaram a se tornar ponto de reflexão e debate na nossa comunidade escolar. Enquanto coordenadora pedagógica, eu fui percebendo diversas mudanças no corpo docente, bem como no corpo de auxiliares de classe e cuidadoras da instituição. Um dos pontos relevantes foi que elas começaram a difundir, coletivamente, a ideia e a necessidade de usarem os cabelos naturais.

Lembro-me de uma professora me dizendo, na sala de professores: “são esses projetos que têm provocado em mim tantas mudanças”. Confesso que eu fui uma das últimas professoras a usar os cabelos naturais, a entrar no processo de transição capilar. Foi especialmente muito difícil para mim o processo de aceitação de meus cabelos. A importância de estarmos avançando juntas tem sido um fator decisivo em nossa prática de uma (auto)educação antirracista. Mesmo refletindo sobre a questão racial, assumir meus cabelos era

um entrave na minha construção identitária. Sem dúvida, em relação aos meus cabelos, o fortalecimento mútuo, o apoio das mulheres colegas do CMEI Dr. Djalma e o empoderamento coletivo foi decisivo.

As observações de minhas colegas educadoras e a minha própria experiência pessoal fizeram com que eu sugerisse que o projeto pedagógico de 2017 fosse fomentar discussões, problematizações e reflexões sobre os cabelos de nossas crianças e nossos dentro do CMEI. Na Jornada Pedagógica daquele ano, debatemos o quanto as meninas negras chegavam à escola com seus cabelos presos e o quanto o alisamento químico dos cabelos era presente em nossa comunidade escolar. Segundo Kilomba (2010, p. 127):

> O cabelo africano foi então classificado como "cabelo ruim". Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/a alisar o "cabelo ruim" com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram as formas de controle e apagamento dos chamados "sinais repulsivos" da negritude.

Por meio de um projeto pedagógico que considera as impressões levantadas sobre os cabelos da população negra, a intenção pedagógica foi a de desmistificar esses chamados "sinais repulsivos" de negritude. Minha tarefa, neste capítulo, é traduzir em reflexões, e em alguns princípios orientadores, o que fomos construindo como coletivo de educadoras negras a partir do projeto em questão. Contarei como o empoderamento coletivo da equipe de educadoras, a aceitação e a resistência foram sendo inseridos em novas práticas (auto)formativas, numa perspectiva de uma educação antirracista.

É inegável que as proposições e princípios metodológicos que relato e formalizo neste livro nasceram escutando as narrativas docentes e narrativas de meninas e meninos estudantes, de mulheres negras, ouvidas dentro do ambiente escolar. Uma dessas narrativas me marcou muito. Certo dia, uma avó me disse que não via a hora de sua neta completar 5 anos, para ela poder alisar o cabelo. Quando a indaguei, a justificativa foi que os cabelos crespos davam muito trabalho. As experiências negativas das crianças negras com o cabelo acontecem de forma muito dolorosa, já que existe uma conformação generalizada de que o cabelo crespo é muito feio e que, portanto, deve ser submetido a procedimentos, cujo efeito é, entre outros, ter a identidade do corpo negro negada. Segundo Nilma Lino Gomes (2002), a experiência com o cabelo crespo não está reduzida apenas ao espaço familiar, da militância, das amizades ou dos relacionamentos afetivos, os trajetos escolares surgem, nos relatos de mulheres negras, como aspecto relevante na construção da identidade. Lamentavelmente, aparecem de forma a reforçar estereótipos e aspectos negativos do modelo estético afro-brasileiro.

Com nossas conversações, metodologias e princípios educativos nascem

Quando começamos o projeto Ruim, por quê? Ruim, pra quem?, decidimos, coletivamente, que, uma vez na semana, as meninas iriam para casa com os cabelos soltos. A mãe de uma das crianças, ao observar que sua filha foi para casa com o cabelo solto, no dia seguinte pela manhã, ao entrar no

CMEI, nos disse: "Trancei o cabelo da minha filha com tranças bem fininhas, quero ver agora a pró soltar o cabelo dela".

Um dos princípios metodológicos que pude identificar, de modo significativo, no projeto de 2017, foi o de *descontruir estereótipos*[23], isto é, realizar a desconstrução de processos que têm sido aceitáveis socialmente. Nessa trajetória formativa, com base na experiência vivida, nos demos conta de que as representações negativas sobre si e sobre cabelos crespos faziam com que crianças adotassem, desde muito cedo, a ideologia do branqueamento e, por consequência, o alisamento dos cabelos crespos como demarcação identitária ideológica. Consideramos que microviolências, em relações aos cabelos das meninas e mulheres negras, acontecem como fruto de uma dominação racial, por meio da qual as pressões sociais e os xingamentos demarcam um lugar de aceitação social excludente, restritivo, a partir de uma aparência que sugira que apenas um cabelo liso possa ser aceitável. Essa problemática impacta diretamente na não aceitação da identidade negra.

23. Segundo SILVA (1995, p. . 43), estereótipos significam a uma visão simplificada de uma dada pessoa (ou de um grupo de pessoas) na qual é construída "uma ideia negativa a respeito de outra pessoa (ou de um grupo de pessoas) seja pelo pertencimento étnico-racial, pela religião, pela classe social, pela opção sexual, pela idade etc.".

> Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas

> relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si. (GOMES, 2003, p. 45)

A seguir, narrarei resumidamente duas atividades nas quais, embora transcorridas em faixas etárias distintas, é possível identificar um mesmo princípio orientador, representado por três palavras: *respeito, autoafirmação* e *cuidado.* Uma das atividades foi realizada no grupo Gueto Soweto, com uma turma de 25 crianças, quase todas com 2 anos de idade. A professora propôs uma atividade em que as crianças experimentaram utilizar óleos no cabelo e no corpo, numa troca afetuosa de cuidados e respeito à sua identidade e a suas marcas fenotípicas. Para a ocasião, a professora preparou uma sala com frutas e elementos da natureza. Ao final da atividade, as crianças se divertiram bebendo água de coco.

A segunda atividade se deu com a professora do grupo Quilombo dos Palmares. Essa turma era composta de 25 crianças, que tinham, em média, 3 anos de idade. A professora começou a atividade contando para as crianças a história de Obax, personagem de um livro de André Neves (2010). Depois, iniciou uma conversa perguntando sobre qual parte da história elas mais gostaram. A professora relembrou partes da história que falavam sobre as pinturas das roupas e dos corpos. Conversou sobre imagens de pinturas corporais feitas pelos africanos e que apareciam na história. Em seguida, apresentou o urucum, a pasta d'água, e explicou como a natureza nos proporciona diversos elementos para adorno dos corpos e de como podemos utilizá-los de diversas maneiras em nossos corpos. Depois, as crianças seguiram para área externa do CMEI, ao som

da música "Raiz de todo bem", de Saulo Fernandes. Foi sugerido, então, que as crianças se pintassem mutuamente com o urucum e a pasta d'água.

Como diz Nilma Lino Gomes (2003), ao mesmo tempo em que é natural, o corpo é também simbólico. Os apontamentos sobre as duas atividades pedagógicas que considero importante realizar referem-se não só ao cuidado da construção metodológica com a atividade, mas à possibilidade de autoafirmação identitária, refletida e pensada pelas duas professoras com as crianças. Esse cuidado e respeito ao corpo e ao cabelo, a partir das experiências positivas sobre si, a possibilidade de afeto e do toque no corpo negro, puderam ser vistos e sentidos de forma concreta pelas crianças. É relevante também ressaltar que as professoras vão construindo, passo a passo, metodologias e meios de ocuparem um outro lugar: o lugar que toca positivamente o corpo negro, que afaga e que dá e recebe afeto. As educadoras, junto com as crianças, enfrentam as construções ideológicas racistas em seus próprios corpos, contudo, conseguem construir uma nova pedagogia: a do afeto, a do carinho e cuidado com o corpo negro. Lamentavelmente, a história da infância negra ainda está sendo feita e contada, banalmente e majoritariamente, por meio de negação e de marginalização.

Considero importante destacar aqui, como educadora e coordenadora pedagógica, mas também pensando a partir do meu lugar e da minha própria história como menina pobre e negra, a seguinte questão, que eu sempre me perguntei: quantas crianças de minha geração de meninas negras, alguma vez, em sua infância, ouviram da professora: "você é bonita, seu cabelo é lindo"? Quantas situações ou atividades

escolares propiciaram momentos em que tenha havido possibilidades de afagos ou carinho? As minhas lembranças escolares me afetam de outro lugar, o da opressão. Conforme Gomes (2003), um dos fatores que é utilizado para retirar a mulher negra do lugar do belo, ou da beleza, encontra-se justamente no falacioso argumento do "cabelo ruim". Assim, minha conclusão acerca das conversas que tive com minhas colegas de profissão foi a de que nós, professoras, nos constituímos como mulheres negras com uma percepção negativa sobre nós mesmas e sobre as nossas crianças.

Outro princípio que temos validado em nosso CMEI, e que caminha lado a lado com os princípios já indicados, é o da *valorização das aprendizagens coletivas na promoção de uma cultura antirracista.* A atividade que exemplifica muito bem esse princípio foi o Encontro de Crespas e Cacheadas, organizado pela professora do Grupo Reino Wakanda, com 25 crianças. Para essa atividade, outras turmas foram convidadas, bem como todas as mulheres que compunham a comunidade escolar. Foram também convidadas as blogueiras Beatriz Almeida e Joana Guerra. Todas contaram suas experiências com os cabelos na infância e falaram sobre a importância da valorização do cabelo crespo para o empoderamento de meninos e meninas. Ao final, houve um desfile das crianças do grupo 5.

As atividades propostas ajudaram a criar uma cultura antirracista dentro da perspectiva de uma educação que é construída coletivamente, na qual a valorização identitária de nossas crianças nasce de uma pertença ao coletivo. Dialogar e repensar coletivamente violências sofridas através do racismo é um convite à comunidade escolar, um convite a ser sempre renovado. Isso tem nos ajudado a

perceber e repensar corpos e cabelos atravessados, muitas vezes, por simbologias violentas. As atividades descritas trouxeram possibilidades de reconstrução de autoestimas. Ressalto que as atividades coletivas contribuem para que as crianças se vejam como parte de um coletivo e não de forma individualizada. É possível compreender melhor, por meio dessas experiências formativas, o lugar do corpo negro como espaço sociocultural de aprendizagem. As diferenças e relações raciais são problematizadas, questionadas a partir de vivências pessoais, mas que ressignificam e são ressignificadas por vivências coletivas. O caminho construído é o de reafirmar que há outras possibilidades abertas de futuro e de destino para a vida e os corpos negros. Por meio dessas atividades, foi possível mostrarmos às crianças que existem diversos padrões de beleza, de cabelos, de corpos e de mundos.

7

Escrevivências infantis, diálogos com Conceição Evaristo

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão. (Evaristo. Conceição, 2007, p. 16-21)

Assim como Carolina Maria de Jesus, a escritora Conceição Evaristo constrói suas narrativas e literaturas evidenciando corpos e histórias de pessoas negras, sem abdicar do direito à felicidade. Entendo que, a partir de experiências com a felicidade, pudemos pensar e realizar projetos pedagógicos comprometidos com a negritude, projetos esses em que nossas crianças pudessem se ver. Nós, do CMEI Dr. Djalma Ramos, após pesquisarmos possibilidades diversas, resolvemos, como projeto anual de 2018, estabelecer um percurso formativo feito com aproximações com a vida, a obra e o fazer literário da escritora Conceição Evaristo.

Quem é Conceição Evaristo[24]?

Maria da Conceição Evaristo de Brito, conhecida como Conceição Evaristo, nasceu em 29 de dezembro de 1946, em uma favela da zona sul de Belo Horizonte, Minas Gerais. Filha de uma lavadeira, menina advinda de um cenário sofrido, cresceu rodeada de palavras. Trabalhou como empregada doméstica, só conseguiu concluir o seu Curso Normal aos 25 anos. Tornou-se um dos principais nomes da literatura brasileira e afro-brasileira, tendo seus livros traduzidos em diversos idiomas. Publicou seu primeiro poema em 1990, no décimo terceiro volume dos *Cadernos Negros.* Conceição Evaristo é uma escritora que se propõe a repensar sua literatura, a partir de reflexões sobre raça e gênero, traduzidas em *escrevivências,* conceito criado por ela própria.

24. http://www.palmares.gov.br/?p=26658

Entre atividades e princípios: novas escrevivências

Criar formas e proposições que deem conta de pensarmos em novas metodologias educacionais com crianças, a partir de uma educação antirracista, tem exigido de nós, de uma só vez, coletividade e resistência. Durante cinco anos, nós estivemos nos escrevivendo coletivamente. O princípio que tratarei neste capítulo diz respeito a uma *pedagogia afroafetiva.*

A atividade apresentada a seguir refere-se à turma do Gueto Soweto, que teve, em média, 22 crianças estudantes em 2018. O subtema foi nomeado de "Mãe: mãos que criam e transformam". Um dos eixos que fundamentou essa atividade foi o relato feito por Conceição Evaristo, no qual é contada a gênese de sua escrita, herança de suas vivências com sua mãe e sua família. Tudo o que ela ouviu desde a infância faz parte de sua escrita. Conceição Evaristo entende que o ritual de se curvar à terra lamacenta, para manuseá-la com gravetos, escrevendo e desenhando, clamando por sol, tenha sido uma das fontes primordiais e ancestrais de sua obra. Foi inspirada por esse relato da escritora que a professora da turma chamou ao CMEI famílias e crianças, realizando uma atividade de experimentação com terra vegetal e argila. As crianças, em troca afetiva, vivenciaram um momento livre, sensorial. Desse modo, em espaço escolar, foi possível a vivência de laços afetivos familiares, já que as famílias foram convidadas para essa atividade. A professora utilizou de memórias afetivas vivenciadas pela escritora para a criação da atividade. A atividade foi realizada no jardim do CMEI, onde foram colocadas bacias com água e argila. A experimentação era espontânea e livre. Inicialmente foi declamada a poesia "De mãe", de autoria da escritora

Conceição Evaristo. Logo após, foi sugerido às famílias presentes o manuseio da argila da forma que desejassem.

Outra atividade de relaxamento que quero trazer à análise faz parte do grupo de atividades que foi nomeado por nós no CMEI Dr. Djalma Ramos como *pedagogias afroafetivas.* As atividades da *pedagogia Afroafetiva* tem como objetivo se contrapor a relatos de vida e experiências formativas vivenciados cotidianamente pela população negra, em uma infância marcada pela ausência de afeto no ambiente escolar. A atividade relaxante e sensorial em questão foi realizada, com óleos corporais e ervas, e consistiu na experimentação da lavagem dos pés. Essa atividade também foi feita no jardim do CMEI. Ali, foram dispostas bacias com água, ervas, flores e óleos corporais para que as crianças, livremente, relaxassem seus pés na água, apreciando todas as sensações que um relaxamento desse tipo pode oferecer. Nessa atividade, foram propostas, como cenário para apreciação, imagens da escritora Conceição Evaristo. Além disso, as crianças foram também imersas em baldes grandes, com água morna e ervas, propondo-se outra possibilidade de relaxamento com água.

Todos os seres humanos necessitam de afetividade, todavia, para crianças e adolescentes, isto é imprescindível no processo de aprendizagem. Se, durante a formação, houver negligência quanto ao afeto, provavelmente, na vida adulta, haverá dificuldade de relacionamento social (CAVALLEIRO, 2001, p. 154). O afeto é uma necessidade humana. Experiências afetivas são imprescindíveis no processo de aprendizagem de nossas crianças. Promover uma educação antirracista é refletir de que forma ou de quais formas estamos promovendo estímulos afetivos para as nossas crianças. Pude perceber, nas duas atividades

descritas, tanto no encontro com a família, em que as memórias afetivas marcaram a atividade, quanto na troca de carinho entre a professora e as crianças, por meio do relaxamento dos pés e dos banhos de balde, a afetividade estruturante em processos de ensino-aprendizagem com crianças.

Além das relações afroafetivas, outro ponto relevante para a construção da educação infantil é o contato que as crianças têm desde muito pequenas com o desenho. Frequentemente, umas das primeiras atividades que são oferecidas pelas professoras a crianças, quando chegam na escola, é o papel e um lápis de cor para desenhar. Pensar a possibilidade do desenho como sendo de memórias e traços ancestrais, que permitam conexões positivas com a memória familiar, é também uma via de acesso a crianças numa perspectiva afro-brasileira. Por essa via, podemos recriar possibilidades de novas *escrevivências.*

A próxima atividade a ser descrita foi realizada pela professora do grupo Quilombo dos Palmares, com um total de 25 crianças. A atividade se refere a uma releitura da imagem de Conceição Evaristo e recebeu o título de "Conceição Evaristo e eu". O princípio metodológico que traremos como ponto de reflexão é a *valorização dos traços ancestrais.*

Depois de uma roda de conversa sobre Conceição Evaristo, a professora propôs a releitura da imagem de Conceição para as crianças. Para tanto, dispôs, sobre as mesas, diversas imagens da escritora. Nessa atividade, as crianças começaram a ter contato com imagens próximas de suas marcas identitárias, nesse caso, a imagem de mulher negra figurada por Conceição Evaristo. Para continuar

dialogando sobre valorização dos traços ancestrais, fazendo considerações como esses traços impactam e marcam a criança negra, considero relevante retomar aqui e incluir, na análise em curso, uma atividade realizada por duas outras professoras. Elas resolveram escrever um livro sobre a história de Bitita, para dialogar com as crianças a respeito da infância de Carolina Maria de Jesus. Essa atividade foi realizada em 2016, com as crianças do Grupo Reino Wakanda.

Observei nesses dois trabalhos algo incomum: o primeiro tratou o desenho a partir de uma imagem corporal articulada à negritude, a partir de vivências e experiências com histórias de mulheres negras, com traços que reafirmavam positivamente a negritude. As crianças recriaram/fabularam, com base em personagens reais e que remontavam a seu próprio universo infantil. É importante destacar que a criança, quando desenha, compreende melhor os aspectos identitários. Assim, não se corre o risco do desenho pelo desenho como prática pedagógica. Nas práticas relatadas, o desenho não aparece de modo pontual, mas como fruto de um encadeamento de atividades que desembocam na investigação simbólica, cultural, histórica e fabulativa dos traços ancestrais. Os traços identitários foram problematizados em rodas de conversas, nas quais buscou-se a valorização de características sociais e culturais de escritoras negras. Desse modo, as atividades foram pensadas a partir do pertencimento racial e de questões de gênero. A valorização dos traços ancestrais produzidos pelas crianças foi pensada e planejada a fim de que não se caísse no risco da produção de uma imagem vazia, de um desenho pelo desenho. Pelo contrário, a perspectiva norteadora foi a

de pensarmos em alteridade e em construções identitárias, ou seja, em processos que permitem responder a questões básica de como eu me vejo, como sou vista e que percepções eu tenho do outro.

Para colaborar com os aspectos anteriores abordados, considero importante trazer, como princípio metodológico para uma educação antirracista, o *reconhecer e valorizar personalidades negras*. Este princípio tem permeado as nossas ações pedagógicas desde o início, quando começamos a refletir sobre possibilidades de uma educação antirracista com crianças pequenas. Construir proposições metodológicas que deem conta de pensar uma educação para relações étnico-raciais significa construir e oferecer, a nossas crianças, a oportunidade de conhecer personalidades negras que, através de seus trabalhos, evidenciam possibilidades de coexistência de mundos, experiências de felicidade com a ancestralidade. Assim, considero ser necessário que as crianças aprendam, de forma afetuosa e afetiva, sobre o sentido e o significado da vida de personalidades negras; além disso, que possam ser capazes de compreender, por meio do contato com essas personalidades, o legado patrimonial afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo.

A atividade que apresentarei a seguir é o "Ocupa Djalminha: escrevivências infantis e diálogos com Conceição Evaristo". Essa atividade foi idealizada por duas professoras, inspiradas no projeto Ocupação, promovido pelo Itaú Social. Nosso objetivo era criar um espaço onde fosse possível contar afetivamente a história da escritora Conceição Evaristo, onde suas obras estivessem evidenciadas por meio de livros, de imagens, de objetos. Essa atividade teve como

proposta abarcar toda comunidade escolar e não apenas um grupo de crianças.

Assim, depois de lermos sobre a escritora e debatermos sobre o projeto nos encontros coletivos, a equipe do CMEI Dr. Djalma definiu que o projeto pedagógico de 2018 seria trabalhar com a vida e obra da escritora Conceição Evaristo. A professora do grupo Quilombo dos Palmares sugeriu que fizéssemos uma exposição. Um dos grandes desafios era construir uma exposição que dialogasse com a leitura de mundo feita pelas nossas crianças. Para que essa exposição desse certo, um dos desafios foi respeitar a faixa etária das crianças. Os espaços foram construídos com as atividades produzidas pelas crianças e com imagens, textos e poesias escritas pela própria Conceição Evaristo e por educadoras da rede. Trouxemos a imagem de Carolina Maria de Jesus para a exposição, já que Conceição Evaristo cita Carolina Maria de Jesus como fonte de inspiração.

A nossa intenção era rememorar a história de vida da escritora e suas obras, a partir do olhar das crianças. A atividade foi mediada pelas professoras que atuaram no projeto. A ocupação, a construção de um território identitário, que o CMEI Dr. Djalma Ramos vem fazendo no bairro e no município tem contribuído para a valorização da arte e da identidade negras. Além disso, muitas crianças do nosso CMEI, bem como suas famílias, nunca puderam ou tiveram a oportunidade de visitar uma exposição artística e apreciá-la. Então, recriar este cenário foi a oportunidade de esses segmentos vivenciarem tal experiência. As crianças estavam aprendendo sobre a história, vida e obra de Conceição Evaristo em sala, e a professora trouxe os traços ancestrais, a partir dos desenhos realizados pelas nossas crianças,

para o espaço da exposição. Na exposição, foi possível ver a reprodução de capas de livros da literatura produzida pela escritora e fotos de sua família, cuja finalidade era problematizar, junto com as crianças, as representações familiares do cotidiano.

Havia, no espaço da exposição, a representação da lavagem de roupa com folhas, pedras. A intenção era a de rememorar uma parte da história de vida da escritora, semelhante à história de vida de muitas famílias das crianças. Trouxemos a religiosidade expressa nas narrativas de Conceição Evaristo, por meio da tradição cultural da amarração de fitas realizada na cerimônia do Senhor do Bonfim. A representatividade da cultura negra foi traduzida em fotos feita pela equipe de profissionais do CMEI Dr. Djalma Ramos. Os projetos realizados com as crianças, deste 2013, estiveram representados na exposição, assim, foi possível verificar esteticamente e conceitualmente a história da nossa comunidade escolar. Além disso, trouxemos a musicalidade identificada durante a pesquisa feita sobre as cantoras Elza Soares e Ellen Oléria. Uma caixa de som ficava disponível para quem visitava a exposição. Assim, havia, ali, a oportunidade de ter o contato com o gosto musical da escritora.

As crianças e todos que visitaram o espaço puderam assistir vídeos infantis, declamação de poesias e depoimentos sobre Conceição. Saliento que a força desse projeto pôde ser materializada por meio dos elementos da natureza e dos tecidos africanos, reverenciando a ancestralidade negra. A experiência da felicidade, diversas vezes, foi verbalizada pelas crianças, a exemplo de quando denominavam a escritora apenas pelo nome de Evaristo, demonstrando uma certa “intimidade”. Algumas delas esboçavam sua alegria

com frases como “Que legal!”; outras mexiam, tocavam e sentiam o lugar e a ocupação, construindo suas próprias escrevivências. Nossas meninas e meninos demonstraram, a partir de seus gestos e falas, o amor pela “sua” escritora. Elas denotavam, a partir das suas *escrevivências* com Conceição, como se empoderaram de sua própria identidade, reconhecendo-se e reconhecendo no outro quem eram. Outro elemento importante dessa exposição foi a visitação dos adultos. Além da comunidade escolar, tivemos a visita de professoras da rede municipal de educação de Lauro de Freitas, que souberam da exposição e ficaram desejosas de conhecê-la.

A presença das mulheres foi majoritária na visitação da exposição. Essas visitas foram permeadas de risos e de lágrimas. A autoidentificação com a história de Conceição Evaristo trouxe, mais uma vez, para nós, a certeza de que representatividade é um elemento importante na própria formação das professoras. Reconhecer-se no outro e traduzir essas aprendizagens em propostas pedagógicas é um ponto importante no fazer professoral. Diria que história de vida e formação docente caminham juntas, como já argumentei anteriormente.

Concluo que a minha percepção sobre esse trabalho com uma frase da escritora Conceição Evaristo: “A gente combinamos de não morrer”. Nesse sentido, a nossa prática como instituição educativa, no CMEI Dr. Djalma Ramos, busca inserir, em nossa proposta pedagógica, personalidades negras de grande relevância para o contexto local e nacional. Tais proposições se entrelaçam com marcas identitárias que nos compõem, como educadoras negras que somos, e que se traduzem no fazer diário dentro e fora de nosso CMEI.

Considero que negar o direito ao ensino das relações étnico-raciais desde a infância é negar as infâncias em devir de nossas crianças (MACEDO; AZEVEDO, 2013). Por isso, parece-me legítima a reivindicação da necessidade de uma educação antirracista que preserve a identidade afro-brasileira.

Conceição Evaristo nos moveu a quebrar o silêncio sobre racismo, preconceito e discriminação no espaço escolar. Sua história, como a história de Maria Carolina de Jesus, é exemplo de possibilidades abertas a novas *escrevivências* para as nossas meninas e meninos negros e pobres, que nascem nas ladeiras, vielas, terreiros, ruas, quilombos e territórios. Para além do combinado de não morrer, poderão, por meio da escrita de sua história, transgredir o vaticínio do desastre, ocupando espaços que nos são negados como povo negro. Somos, sim, capazes de criar experiências de felicidades ao longo do processo formativo desenvolvido com crianças negras.

§

Experiência com a felicidade...

> A prática pedagógica, que por vezes encharcar-se de lágrimas em face das consequências da dureza e da perversidade das condições de vida, do desespero diante da miséria, no limite, constrói estratégias e alternativas; faz a festa, mergulha nos movimentos e sons dos ritmos e cânticos afro-brasileiros cultivados na comunidade. (MACEDO, 2007, p. 126)

Lembro-me que, quando começamos, em 2013, com a nossa proposta metodológica – propondo uma possibilidade de educação antirracista com crianças, construindo coletivamente nossos princípios metodológicos e, porque não dizer construindo o nosso *arkhé* –, fomos criticadas, contestadas por tentar produzir práticas que evidenciassem uma educação antirracista com crianças. Algumas educadoras da rede educacional no município de Lauro de Freitas diziam que não era possível trabalhar com personalidades negras com crianças. Segundo Luz (1997, p. 199), *arkhé,* na tradição africana, como já indicado na introdução deste livro, são princípios inaugurais, princípios que dão sentido e força, ao recriarmos experiências de vida.

Nós somos educadoras que fazem parte de um coletivo que se desafia a recriar experiências de vida para a infância negra e novas epistemologias educacionais afrocentradas. Após discorrer sobre os princípios metodológicos que orientam nossas práticas curriculares, tenho a certeza de que foi o aprendizado obtido com a realização de nossos projetos, o que nos permitiu refazer conexões com a nossa ancestralidade, com a nossa cultura e com tradições afro-brasileiras. Nossos projetos construídos coletivamente nos trouxeram até aqui.

Falando em *arkhé,* no CMEI Dr. Djalma Ramos, o nosso começa quando decidimos trabalhar como o sambista Riachão, com sua história, com sua música, mas, sobretudo, começa quando construímos nossa prática atrelada à obra de Riachão, com base em experiências com a felicidade para a infância negra.

Em 2014, começamos a experenciar uma proposta teórico-metodológica voltada a uma educação antirracista

e, assim, decidimos, coletivamente, realizar, para as nossas crianças, o projeto Dr. Djalma Ramos e seu Amor por Riachão[25], por meio do qual as crianças puderam conhecer a vida e a obra do sambista Riachão, uma proposta considerada exitosa pelo reconhecimento nacional através do prêmio Arte na Escola.

Reafirmo o que disse anteriormente: trabalhar com uma educação antirracista não foi uma escolha, continua sendo uma necessidade, que vai para além de qualquer lei estatal. É a necessidade de romper com uma educação hegemônica patriarcal, branca e hierarquizante. Os caminhos que tenho trilhado ao longo desse processo (auto)formativo têm sido desafiadores em razão da própria estrutura precarizada imposta ao sistema público de ensino. O que tem me sustentado nessa experiência com a felicidade tem muito a ver com o que nossas crianças e professoras têm construído coletivamente. Nós temos nos *escrevivido* dia a dia, temos construído uma base teórico-metodológica decolonizante, temos construído uma pedagogia insurgente e afroafetiva no CMEI Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas-BA.

Estou convicta de que a complexidade dos processos já instituídos que operam e validam o racismo ainda é uma realidade dentro do contexto escolar, entretanto, nossa proposta no CMEI Dr. Djalma Ramos tem sido a de construir, com as crianças, experiências de forma dialógica e coletiva, a partir de vivências que respeitam a diferença e a pluralidade de cada sujeito.

Temos como meta, para além da complexidade da promoção de uma educação antirracista, garantir que as nossas crianças tenham o direito de ser. Isso é inegociável. Para nós, respeitar esse direito implica escutarmos a infância, valorizarmos as marcas identitárias de nossas crianças,

25. Riachão nasceu Clementino Rodrigues em Língua de Vaca, no bairro do Garcia, em Salvador. O dia 14 de novembro de 1921 entra para a história da música baiana como o dia do nascimento de seu sambista mais representativo. Seu modo peculiar de compor tem características de crônica. Em suas letras, quase sempre irreverentes, desfila o povo baiano da antiga Salvador, com suas baianas de acarajé, seus malandros de terno branco e seus capoeiras atrevidos.

reconhecermos e fortalecermos sua negritude ancestral, desconstruirmos estereótipos, valorizarmos aprendizagens coletivas, *escrevivendo-nos* afroafetivamente, reconhecendo e valorizando personalidades negras e nossos traços ancestrais. Tudo isso significa respeito, autoafirmação e cuidado, pois só assim faz sentido vivermos, cotidianamente, experiências educacionais atravessadas pela experiência da felicidade com nossas crianças. Aprendi que nossas crianças podem, a partir de experiências felizes com sua cultura, com o seu corpo, com o seu modo de vida e a partir da forma como se veem, criativamente, elaborar, ver e sentir o mundo, imersas e imergindo em processos (auto)formativos incessantes de uma educação antirracista.

conclusão
Do que prossegue...

> Quem me deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar esse ato - esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a torna-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? Como é difícil, para nós, pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (ANZALDÚA, 2000, p. 230)

Volto-me mais uma vez para a leitura de Anzaldúa (2000), pois ela me provoca a pensar sobre como a escrita ou, até mesmo, a ausência da escrita foi inserida em minha vida. Anzaldúa me desafia a rediscutir o lugar da escrita na vida de mulheres negras e o não reconhecimento. A minha trajetória, irmanada com as companheiras de luta dentro do nosso CMEI, sempre foi permeada por lutas. Isso me faz mais

uma vez retornar às palavras de Gloria Anzaldúa (2000) sobretudo porque se trata de um convite desafiador, o desafio de continuar a pensar sobre o que significa escrever e ler-me enquanto mulher negra.

Enquanto eu escrevo, eu me volto para a minha lembrança de menina, uma menina que se orgulhava de ler suas redações na escola, mas que cresceu acreditando que a universidade não era o seu lugar. Volto e penso em mulheres negras como Carolina Maria de Jesus, uma mulher que inaugura uma perspectiva para narrativas sobre si e sobre mulheres negras e pobres de nosso país. Voltam-me à lembrança a invisibilidade, a falta de reconhecimento e meu completo desconhecimento das obras de Carolina Maria de Jesus quando cursei Pedagogia.

Volto-me para Conceição Evaristo e suas *escrevivências.* Lembro-me do reconhecimento tardio dela como escritora. Não tenho como não deixar de lembrar do incômodo que causou sua indicação para a Academia Brasileira de Letras, por se tratar de uma mulher negra. É de suma importância salientar que Conceição Evaristo seria a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira da Academia Brasileira de Letras.

Volto-me para a lembrança de minha mãe e lembro-me dos desafios e da luta de todas as mulheres negras deste país: a luta pela sobrevivência diária, a luta pela manutenção dos filhos na escola, a luta para pôr comida na mesa e criar os filhos sozinhas. Projeto-me, então, para o chão da escola. Em um país onde a miséria e a desigualdade social atingem de forma perversa a população negra, vejo cada menina e menino negro, escuto as vozes incessantes das professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos que desejam tornar o espaço escolar mais digno, mesmo diante de tanta precariedade.

Figura 1 – Eu e mainha, Maria da Conceição Santana

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Este livro, quando começou e agora quando termina, é sobre idas e vindas. Ao tomar como objetivo de escrita a proposta teórico-metodológica do CMEI Dr. Djalma Ramos, voltada para uma educação antirracista com crianças pequenas, desejei pensar alteridades, construir uma perspectiva de relato de pesquisa, escrita de si *escrevivente* e prática docente que não anulasse nossas diferenças, mas que ajudasse a construir currículos capazes de respeitar e fortalecer as marcas identitárias negras. Volto-me, neste momento de conclusão, para a abordagem do trabalho realizado pelo CMEI Dr. Djalma Ramos e como ele, como

prática pedagógica, me permitiu reafirmar a afroexistência de forma afetuosa, num encontro de mulheres negras, que são professoras negras. Reafirmo que temos um compromisso sociopolítico quando nos dedicamos a contribuir para a recriação de epistemologias negras, quando elaboramos métodos negros de educação, o que, definitivamente, vem inaugurando, para os sujeitos racializados que adentram a instituição (negros e não negros), a possibilidade de vislumbrar experiências com a felicidade.

Toda minha itinerância formativa com a comunidade que compõe o CMEI Dr. Djalma Ramos foi importante para que eu conseguisse ler-me negra, professora e coordenadora pedagógica, parte inseparável de um coletivo de mulheres negras educadoras. Propositalmente, o eu e o nós autorais que aparecem nas páginas deste livro são uma forma de re-existência, é a construção de uma escrita acompanhada, construída de forma ancestral e desobediente, é a tentativa de subverter afirmativas embranquecidas de que existe apenas um modo de escrever.

De certo, a caminhada relatada foi a de reflexões sobre a minha práxis, como coordenadora pedagógica, do meu compromisso com uma educação antirracista para crianças pequenas, do compartilhamento de ideias, projetos, sonhos, atividades desenvolvidas pelo coletivo de educadoras do qual faço parte. *Ler-me Negras,* conseguir identificar e nomear a pluralidade de mulheres que há em mim, olhar-me no espelho, transformar as lágrimas em risos, acreditar e não desistir, partilhar a caminhada: essa é a irmandade que temos construídos no CMEI Dr. Djalma Ramos. Hoje, sigo minha jornada mais consciente da relevância, dos riscos e das implicações de um trabalho educacional atravessado

pela pesquisa e pela escrita que são *escrevivências.* Nesse sentido, o fim deste livro é mais um início de uma longa jornada. Compreendo, agora, com mais nitidez, que a luta de meus/minhas ancestrais foi também para que escritos como deste livro fossem possíveis, como possíveis são os direitos de ser e de existir de nossas crianças negras e pobres.

Para concluir, continua pulsante e potente, em mim, as palavras de Lélia Gonzalez (1984, p. 225):

> Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: porque o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans* é aquele que não tem fala própria é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar e numa boa.

Volto-me à minha infância e à lembrança de que painho não saía de casa sem um galho de arruda detrás da orelha, numa experiência ancestral certamente aprendida com meus avós: sair com um galho de arruda significava sair protegido. Assim, *Ler-me Negras* é lembrar que chegamos, que cheguei, até aqui por essas e tantas outras experiências ancestrais e insurgentes. É voltar ao passado e compreender que a arruda continua presente, trazendo proteção ancestral. *Ler-me Negras* é também seguir lutando pela minha e pela nossa afroexistência, pelo direito de viver cotidianamente experiências com a felicidade.

referências

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, 2009.

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 321, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, de Fabiana. As relações étnicos-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In:* BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 47-64.

ADICHIE, Chimamanda. Chimamanda Adichie: o perigo de uma história única. Tradução de Erika Barbosa. **Geledés**, São Paulo, 16 mar. 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/. Acesso em: 6 mar. 2019.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAROSSI, Luana. (Po)éticas da escrevivência. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,** Brasília, DF, n. 51, p. 22-40, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In:* CARONE, Irany; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012a.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In:* BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012b. p. 98-117.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 21-28, 2002.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (org.). **Manual crítico dell'asilo nido.** Milano: Franco Angeli, 1989.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Resolução CNAS nº 212, de 19 de outubro de 2006. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 27 out. 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC / SEF, 1998. (Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil).

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,** Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In:* ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (org.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 48-59.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003b.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano,** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 33-45, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

EVARISTO, Conceição. Poemas. In: EVARISTO, Conceição. **Cadernos negros:** poemas. São Paulo: Quilombo Hoje, 1990. p. 32-33.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de minha escrita. *In:* ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações performáticas brasileiras:** teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e os seus subtextos. *In:* DUARTE, Lima Constância; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FALUDI, Susan. **Backlash:** o contra-ataque na guerra não-declarada contra as mulheres. Tradução de Mario Fondelli. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma. Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje,** São Paulo, p. 233-244, 1984.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Os desafios da diversidade na escola.** São Paulo: Biruta, 2003.

hooks, bell. Vivendo de amor. Tradução de Maísa Mendonça. **Geledés,** São Paulo, 9 mar. 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/. Acesso em: 25 jun. 2019.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política,** Brasília, DF, n. 16, p. 193-210, 2015.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2008.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KILOMBA, Grada. The Mask. *In:* KILOMBA, Grada. **Plantation memories:** episodes of everyday racism. 2. ed. Münster: Unrast Verlag, 2010. p.126-127.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. O patrimônio civilizatório africano no Brasil. **Revista do IPHAN,** São Paulo, n. 25, p. 199-210, 1997.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra em tempos pós-modernos.** Salvador: EDUFBA, 2008.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (org.). **Descolonização e educação:** diálogos e proposições metodológicas. Curitiba: CRV, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade:** luzes para uma educação intercrítica. Salvador: Edufba, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013a.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteira,** Salvador, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013b.

MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Infâncias-devir e currículo:** a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus: Editus, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência:** compreender, mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo:** teoria-ação e sistema curricular. Curitiba: CRV, 2016.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñonez. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, 2016.

MOREIRA, Adilson José. Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica. **Revista de Direito Brasileira,** São Paulo, v. 18, n. 7, p. 393-420, 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sankofa:* educação e identidade afrodescendente. *In:* CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa educação. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 114-140.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e intelectual:** possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing gender: the eurocentric foundations of feminist concepts and the challenge of African epistemologies. African gender scholarship: concepts, methodologies and paradigms. **CODESRIA Gender Series,** [*s. l.*], v. 1, p. 1-8, 2004.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

QUINTILIANO, Marta. **Redes Afro-indígenoafetivas:** uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas de pós-Graduação e Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Goiás. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO. Djamila, **O que é o lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto do debate sobre infância e relações raciais. *In:* BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 11-46.

SANTA CRUZ, Victoria. Me gritaram negra, de Victoria Santa Cruz. **Universidade Livre Feminista,** Brasília, DF, 21 mar. 2015. Disponível em: https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/. Acesso em: 6 mar. 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAO; CED, 1995.

SILVA, Petronilha Gonçalves da. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. **Educação,** Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, Mauricio Roberto. As “empregadinhas” domésticas. *In:* ARROYO, Miguel; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Maurício Roberto (org.). **Trabalho-Infância:** exercícios tensos de ser criança. Haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015. p. 165-193.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: Eduneb, 2006.

SOUZA, Luciene. A importância da Lei 10.639/03 na educação infantil. **Copir,** [*s. l.*], 12 abr. 2016. Disponível em: http://copirseduc.blogspot.com/2016/04/a-importancia-da-lei-1063903-na.html. Acesso em: 20 jun. 2019.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *In:* WERNECK, Jurema (org.). **Mulheres negras:** um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: CRIOLA, 2009. p. 76-85.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade,** São Paulo, n. 110, p. 288-322, 2012.

posfácio

AUTORIA NEGRA, PELE DAS CHUVAS, PENSAMENTO NASCENTE

1.Transfluir: escritas de águas, terrais

Lá, diante do mar, uma mulher negra avista as escritas na pele das águas. Acompanha, como uma aula, todo desenho que fazem as águas quando transfluem pelos céus e retornam às terras, seus lençóis e funduras, a pele da chuva. "As águas cicatrizam feridas coloniais", sopra Carla Akotirene, "a água para as mulheres negras é fundamento epistemológico" (AKOTIRENE, 2020, p. 32).

A pele da chuva é escrita. A pele preta da chuva escreve. As águas como fundamento - sejam feitas de assombros, de orvalho ou de tempestades - são incorporações dos vivos e dos mortos- *em meio ao vivo* -, performam e pensam vidas pretas sulcando caminhos e abrindo sentidos para a diáspora negra no interior das práticas discursivas acadêmicas, no cerne de modos e fluxos de pesquisas e de produção de conhecimentos nas universidades brasileiras.

A pele da chuva torna-se a escrita de comunidades ancestrais, memórias do presente, do passado e do futuro.

As colonialidades e o monopólio epistêmico ocidental, como processos históricos, ainda não terminaram de passar; fazem perdurar no tempo presente dispositivos para o genocídio, para a opressão, para o silenciamento e para o epistemicídio dos povos pretos.

Mas a ancestralidade das águas é *èmí* (sopro da vida), é *ofó* (encantamento), é *àṣẹ* (energia vital) e, no contínuo-descontínuo das geografias e das memórias do atlântico negro, a ancestralidade torna-se nossa palavra sem medo.

1.Registro fotográfico feito por Tereza Cristina Soares de Sá.

"Nos tiraram tanto, que nos tiraram o medo" (SÁ, 2020, p. 6)[1], diz uma mensagem serigrafada com tinta vermelha, em um muro erguido na cidade de Cachoeira de São Félix (BA). Na leitura de um livro, escutamos um possível ritornelo, ecoando e ampliando a mensagem grafada: "[...] e, se adquiri e conservei o conhecimento da arte de escrever foi por necessidade, tendo descoberto que a escrita e o medo são incompatíveis" (LLANSOL, 1985, p. 13).

As chuvas não param de cair sobre os mares, águas doces encontram a pele salgada das águas; muitos naufrágios, seculares travessias. E aqui, neste lugar editorial que fundamos, tão próximo a nós, foi possível acompanharmos, cartografarmos, revisarmos juntas, comentarmos e editarmos escritas de reexistências.

"Colombo! fecha a porta dos teus mares" (ALVES, 1997).

Estamos (*ainda*) em pleno mar.

Retornar à terra. Fomos chamadas ao encontro com as águas, somos lalodês[2]! E, no contexto das violências interseccionalizadas e perenes - raça, gênero, classe, sexualidade, racismo religioso etc. -, a pergunta-interlocução de Akotirene nos parece precisa: "[...] levantar-se ou continuar caída? Sentir ou não as feridas

2. Este trecho do livro Interseccionalidade (2019), de Carla Akotirene, parece-nos muito significativo para a compreensão do gesto de edição que almejamos com a continuidade da série de livros Transfluência, de autoria de mulheres

da colonização? É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade" (AKOTIRENE, 2020, p. 24).

No processo de edição dos dois novos livros da série de livros *Transfluência* (2022-2023), tomamos para nós, coordenadoras editoriais, algumas das perguntas e dos apontamentos de Carla Akotirene (2019) e de Glória Anzaldúa (2021). Fazemos isso para, por meio de um gesto - uma ação e um projeto - editorial de publicação de autorias de mulheres negras no campo oficial dos discursos técnico-científicos, indagarmos: é das mulheres negras a pele da escrita? Da escrita crítica de um pensamento feito de nascentes?

2. Livros-escola, dissertações-carta

> 21 mayo 80
>
> Queridas mujeres de color, companheiras no escrever -
> Eu me sento aqui nua sob o sol, máquina de escrever contra os joelhos, tentando visualizar vocês. Mulher negra fincada na mesa do quinto andar de algum apartamento de Nova York. Sentada numa varanda do sul do Texas, uma chicana abana mosquitos e o ar quente, tentando despertar as brasas amornadas da escrita. Mulher indiana caminhando para a escola ou para o trabalho, lamentando a falta de tempo para trançar a escrita dentro de sua vida. Não é fácil escrever esta carta. Ela começou com um poema, um poema longo. Eu tentei torná-la num ensaio, mas o resultado foi madeira, frio. Eu ainda não desaprendi as merdas esotéricas e pseudo-intelectualizadas da lavagem cerebral universitária em minha escrita. Como começar de novo. Como chegar perto da intimidade e da proximidade que quero. Que forma? Uma carta, óbvio (ANZALDÚA, 2021, p. 44-45).

negras: "Antes de serem estadunidenses, as feministas são negras e refletem experiências pós-coloniais as águas atlânticas como nós, suas irmãs de barco, noutra América. Uma vez que a água para as mulheres negras é fundamento epistemológico, não sendo à toa, por identidade ancestral, sermos todas chamadas de ialodês - título consagrado a Oxum, senhora das águas e mensageira política das reinvidicações das mulheres, na Nigéria - vale considerar que distante do feminismo branco com "místicas femininas" em alusão feminina no espaço privado - Oxum representa aquela que tem autoridade no espaço público-privado para reivindicar em nome da comunidade, como marcam os pontos de vistas de Jurema Werneck e Sueli Carneiro" (AKOTIRENE, 2019, p. 32).

Os livros de autoria de mulheres negras que compõem a edição II da série *Transfluência*, a saber, *Leia-me negras: insurgências afroafetivas*, de Fátima Santana Santos, e *As nagôs estão na rua com prazer e alegria: uma cartografia afro-baiana de Belmonte*, de Dandara dos Santos Silva, são resultantes da trajetória acadêmica de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Da defesa de dissertação à publicação dos livros, passaram-se quase três anos. Como processo de adensamento e revisão estilística dos registros de pesquisa, cada uma das autoras mergulhou nas águas das própria escrita, intensificando as suas escolhas acerca de modos enunciativos, ao mesmo tempo que vivenciavam processos de apropriação de um lugar específico: o de intelectual.

Diante do livro, o medo. Medo de abrir palavra na página que sempre lhe foi negada. Portanto, coordenar o processo de edição desses dois livros da série *Transfluência* foi assistir a uma certeira e afirmativa tomada de posição diante da autoria. Como é difícil para nós pensar que podemos escolher nos tornar escritoras, muito mais do que sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir e para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam (ANZALDUA, 2021).

E como casulo, metamorfose ou encantamento, estes livros surgem da força e da dedicação dessas duas pesquisadoras negras, que discutem, propõem e salvaguardam saberes e estéticas de senhoras e crianças, mais velhas e mais novas, cidadãs do Estado da Bahia.

Há a dimensão de uma espécie de *ilé ẹ̀kọ́* (escola, curso), de *ilé ẹ̀kọ́ gíga* (universidade), de *ilé ìkáwè* (biblioteca), de criação de biblioteca contracolonial, mergulho em materialidades ancestrais negradiaspóricas, neste processo compositivo, do Design Gráfico à elaboração discursiva, passando por muitas etapas que seguem se configurando como etapas formativas do PPGER-UFSB.

O livro é cura e veneno a um só tempo? Dá lugar à manifestação (às incorporações) do verbo? A força da enunciação da palavra pode ser estratégia de cicatrização das "feridas coloniais", as quais se refere Carla Akotirene? Pode a palavra transfluir, dar passagem?

Nem toda palavra tem potências de cura. Para arriscar travessias e reexistências, é preciso desacostumar as rotas previsíveis dos naufrágios e das subalternizações às práticas e aos saberes hegemônicos de produção de conhecimento. Como exercício de navegações na pele das águas e das memórias pretas, a escrita dos livros de Fátima Santana e Dandara Silva atingiram seu ponto de "língua de fogo", ao modo Anzaldúa, tornando-se, de um modo contundente e de uma só vez, poema longo, ensaio, cartografia, autoetnografia, escrevivência, enunciação coletiva de mulheres negras, pensamento-nascente, dissertações-carta.

Ao longo do processo de edição, entre incontáveis trocas e aprendizagens, com o livro de Dandara Silva, fabulamos e compreendemos o quanto as Nagôs de Belmonte (BA) podem transmitir de saberes e conhecimentos à teoria da diferença de Deleuze e Guattari. Com o livro de Fátima Santana, acolhemos a decisão crítica e metodológica de uma educação antirracista e afroreferenciada, capaz de propiciar experiências de felicidade para a infância preta.

Para fazer ressoar as vibrações da palavra sem medo, para afirmar escritas técnico-científicas subjetiva e politicamente implicadas, para saudar a ancestralidade negra diaspórica e para celebrar modos de pesquisa que são organicamente vida, chamamos Audre Lorde à cena deste nosso posfácio. Neste fim que é também começos, ressaltamos:

> Na medida em que aprendemos a suportar a intimidade da investigação e a florescer dentro dela, na medida em que aprendemos a usar o resultado dessa investigação para dar poder à nossa vida, os medos que dominam nossa existência e moldam nossos silêncios começam a perder seu controle sobre nós (LORDE, 2020, p. 45).

Cynthia Cy Barra e Laura Castro
Coordenação Editorial do Projeto Transfluência
Ilhéus; Salvador, Bahia, novembro de 2022.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

ALVES, Castro. “Espumas flutuantes”. In: **Poesias Completas**. São Paulo: Ediouro, 1997. (Prestígio). Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acessado em: 12 de novembro de 2022.

ANZALDÚA, Gloria. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo”. In: ANZALDÚA, Gloria. **A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios**. Trad. Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro: A Bolha Editora, 2021. p. 43-62.

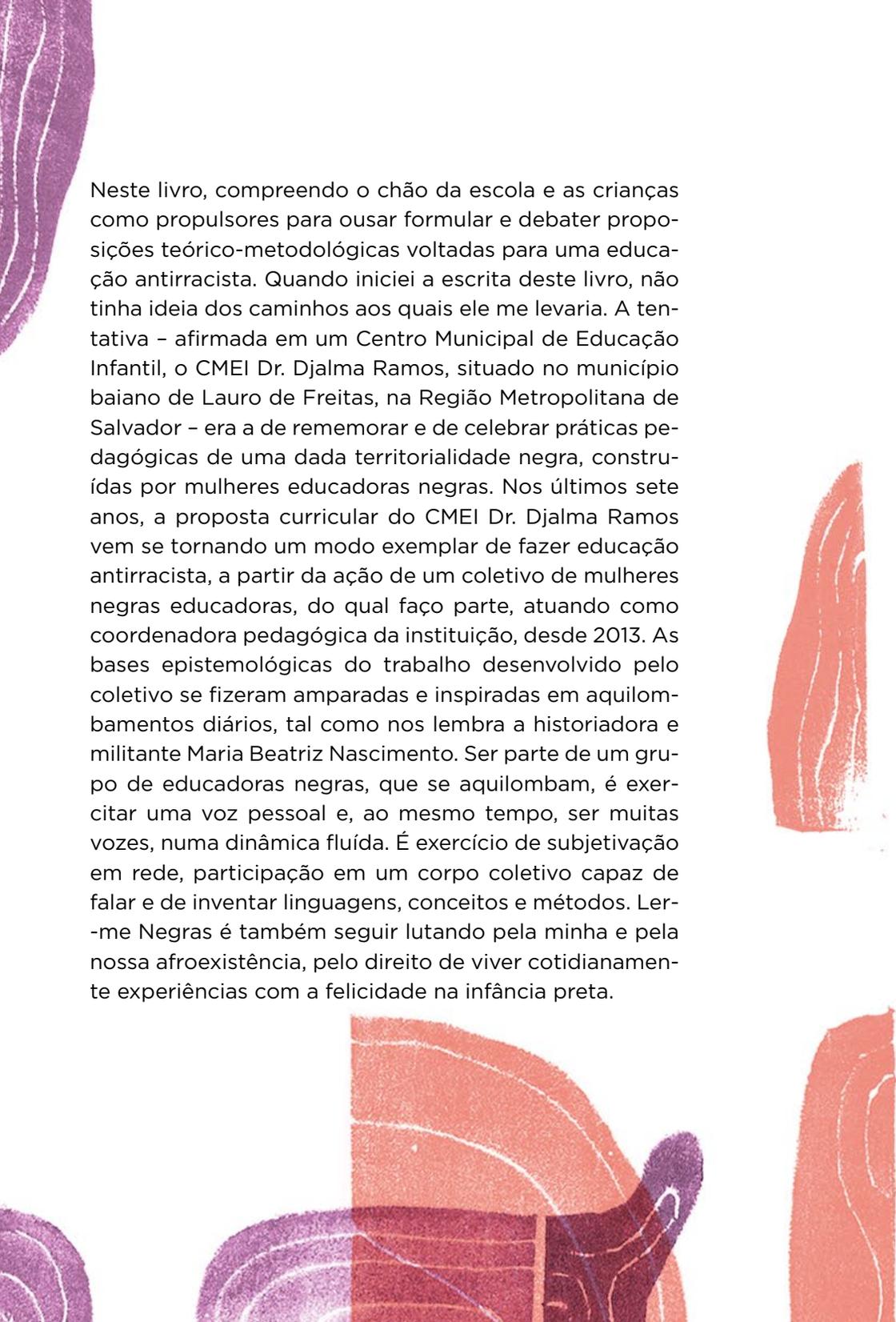
LLANSOL, Maria Gabriela. **Um falcão no punho**. Lisboa: Relógio D´água Editores, p.1985.

LORDE, Audre. “A poesia não é um luxo”. In: **Audre Lorde, irmã outsider: ensaios e conferências**. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. P. 45-49.

SÁ, Tereza Cristina Soares de. **A escrita de mulheres negras no sul da Bahia: uma poética dissidente de resistência e ancestralidade.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Relações Étnico-Raciais - PPGER), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).Itabuna, p. 6, 2020. Disponível em: https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/erArquivo?idArquivo=623871&key=d66ab80f07772716573cd95b0874f766. Acessado em: 12 de novembro de 2022. erArquivo?idArquivo=623871&key=d66ab80f07772716573cd95b0874f766. Acessado em: 12 de novembro de 2022.

sobre a autora

Fátima Santana Santos, filha de Maria da Conceição Santana, é Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Possui graduação em Pedagogia, pela Faculdade Olga Mettig; e, em História, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas/BA, onde coordena o Projeto Por uma infância escrevivente: práticas de uma educação antirracista (com apoio do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, por meio do Edital Equidade Racial na Educação Básica/Itaú Social). Foi ganhadora do Prêmio Arte na Escola Cidadã (Instituto Arte na Escola/SP), no ano de 2015, no segmento Educação Infantil. Participou da III Escuela Internacional de Pos Graduado: Más allá del Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes, em Cuba, evento promovido pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais - CLACSO, em 2019. Integra atualmente os grupos de pesquisa Lêtera Negra (UFSB/CNPq) e Rede de Etnoeducadores (UNIRIO/CNPq).

http://lattes.cnpq.br/3725010032215122

Neste livro, compreendo o chão da escola e as crianças como propulsores para ousar formular e debater proposições teórico-metodológicas voltadas para uma educação antirracista. Quando iniciei a escrita deste livro, não tinha ideia dos caminhos aos quais ele me levaria. A tentativa – afirmada em um Centro Municipal de Educação Infantil, o CMEI Dr. Djalma Ramos, situado no município baiano de Lauro de Freitas, na Região Metropolitana de Salvador – era a de rememorar e de celebrar práticas pedagógicas de uma dada territorialidade negra, construídas por mulheres educadoras negras. Nos últimos sete anos, a proposta curricular do CMEI Dr. Djalma Ramos vem se tornando um modo exemplar de fazer educação antirracista, a partir da ação de um coletivo de mulheres negras educadoras, do qual faço parte, atuando como coordenadora pedagógica da instituição, desde 2013. As bases epistemológicas do trabalho desenvolvido pelo coletivo se fizeram amparadas e inspiradas em aquilombamentos diários, tal como nos lembra a historiadora e militante Maria Beatriz Nascimento. Ser parte de um grupo de educadoras negras, que se aquilombam, é exercitar uma voz pessoal e, ao mesmo tempo, ser muitas vozes, numa dinâmica fluída. É exercício de subjetivação em rede, participação em um corpo coletivo capaz de falar e de inventar linguagens, conceitos e métodos. Ler-me Negras é também seguir lutando pela minha e pela nossa afroexistência, pelo direito de viver cotidianamente experiências com a felicidade na infância preta.